

PHBern
Fachdidaktikzentrum Sport
Bremgartenstrasse 145
CH-3012 Bern
www.phbern.ch

SCHLUSSBERICHT

zum Projekt:

Lehrertraining

Persönlichkeitsfördernder Sportunterricht

Esther Oswald, Benjamin Rubeli & Stefan Valkanover

Dezember 2018

Inhaltsverzeichnis

Dank	4
1 Allgemeine Angaben	5
1.1 Titel des Projekts	5
1.2 Gesuchsteller	5
1.3 Mitarbeitende	5
1.4 Laufzeit des Projekts	5
2 Einleitung.....	6
3 Zeitliche Darstellung der Forschungsfortschritte	6
4 Ziele und Fragestellungen des Projekts	7
5 Methodik	8
5.1 Das Lehrertraining	8
5.2 Untersuchungsdesign.....	11
5.3 Untersuchungsteilnehmende	12
5.3.1 Lehrpersonen.....	12
5.3.2 Schülerinnen und Schüler	13
5.4 Untersuchungsinstrumente	15
5.4.1 Lehrerfragebogen	15
5.4.2 Schülerfragebogen.....	16
5.4.3 Befragung Kindergarten bis 3. Klasse	17
5.4.4 Unterrichtsbeobachtung	17
5.4.5 Halbstrukturiertes Interview	18
5.5 Untersuchungsdurchführung	19
5.5.1 Fragebogenerhebungen	19
5.5.2 Unterrichtsbeobachtung	19
5.6 Untersuchungsauswertungen	20
6 Ergebnisse.....	21
6.1 Einstellungen der Lehrpersonen	21
6.1.1 Wichtigkeit	21
6.1.2 Realisierbarkeit	23
6.1.3 Selbstwirksamkeitserwartung	24
6.2 Wissen der Lehrpersonen	26
6.3 Unterrichtsinszenierung der Lehrpersonen	28
6.3.1 Beobachtete Veränderung der Unterrichtsinszenierung	29
6.3.2 Schülerperzipierte Veränderung der Unterrichtsinszenierung	36
6.3.3 Lehrerperzipierte Veränderung der Unterrichtsinszenierung	41

6.4	Effekte auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler	48
6.4.1	Kindergarten bis 3. Klasse	48
6.4.2	4. Klasse bis 9. Klasse	50
7	Diskussion	56
8	Publikationen	59
8.1	Erfolgte Publikationen	59
8.2	Publikationen in Vorbereitung (peer-reviewed)	60
8.3	Durchgeführte Workshops und Referate	60
8.4	Studentische Abschlussarbeiten	60
9	Zusammenfassung	62
10	Finanzielle Angaben	63
11	Literatur	64
12	Anhang	66

Zitationshinweis:

Oswald E., Rubeli, B. & Valkanover, S. (2018). *Lehrertraining „Persönlichkeitsfördernder Sportunterricht“* (Projektschlussbericht). Bern: PHBern und Universität Bern, Fachdidaktikzentrum Sport.

Dank

Das diesem Schlussbericht zugrundeliegende Projekt wurde in den Jahren von 2015 bis 2018 durch das Bundesamt für Sport (BASPO) gefördert. Wir danken dem BASPO und insbesondere dem hierfür Verantwortlichen, Herrn Peter Moser, herzlich für die freundliche Unterstützung. Ein grosses Dankeschön geht zudem an die Lehrerinnen und Lehrer, die an der Weiterbildung und der dazugehörigen wissenschaftlichen Evaluation teilgenommen haben.

Bern, im Dezember 2018

1 Allgemeine Angaben

1.1 Titel des Projekts

Lehrertraining „Persönlichkeitsfördernder Sportunterricht“

1.2 Gesuchsteller

Dr. Esther Oswald
PHBern
Fachdidaktikzentrum Sport
Büro C 201
Bremgartenstrasse 145
3012 Bern
+41 31 631 51 15
esther.oswald@phbern.ch

Dr. Stefan Valkanover
PHBern
Fachdidaktikzentrum Sport
Büro C 202
Bremgartenstrasse 145
3012 Bern
+41 31 631 51 56
stefan.valkanover@phbern.ch

1.3 Mitarbeitende

Benjamin Rubeli (Assistent)
Universität Bern
Institut für Sportwissenschaft
Bremgartenstrasse 145
3012 Bern
benjamin.rubeli@ispw.unibe.ch

Regine Berger (Kursleiterin)
PHBern
Institut Vorschulstufe und Primarstufe
Fabrikstrasse 8
3012 Bern
regine.berger@phbern.ch

Nina Schwab (Hilfsassistentin)
PHBern
Fachdidaktikzentrum Sport
Bremgartenstrasse 145
3012 Bern
nina.schwab@phbern.ch

1.4 Laufzeit des Projekts

Die ursprünglich vorgesehene Laufzeit des Projekts umfasst die Dauer vom 1. Dezember 2015 bis 31. August 2018. Aufgrund des Mutterschaftsurlaubs von Dr. Esther Oswald Ende 2017 bis Anfang 2018 wurde die Laufzeit des Projekts ohne Kostenfolge bis zum 31. Dezember 2018 verlängert.

2 Einleitung

Der vorliegende Schlussbericht beinhaltet die Darstellung über den zeitlichen Verlauf der Forschungsaktivitäten sowie die Beantwortung der zentralen Fragestellungen des Entwicklungs- und Forschungsprojekts „Lehrertraining ‚Persönlichkeitsfördernder Sportunterricht‘“, welches vom Bundesamt für Sport (BASPO) subventioniert wurde. Da die theoretischen Grundlagen bereits ausführlich im Forschungsgesuch (vgl. Oswald & Valkanover, 2015) sowie in den Zwischenberichten dargestellt wurden, konzentriert sich dieser Bericht auf die getätigten Entwicklungs- und Forschungsaktivitäten und die daraus entstandenen Erkenntnisse.

3 Zeitliche Darstellung der Forschungsfortschritte

Die geplanten Forschungsaktivitäten konnten vollständig, jedoch stellenweise mit zeitlichen Anpassungen, durchgeführt werden (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Geplante und realisierte zeitliche Abläufe des Projekts

Tätigkeit(en)	Geplanter Zeitraum	Realisierter Zeitraum
Planungsarbeit: Trainingsentwicklung, Zusammenstellen der Untersuchungsinstrumente und Stichprobenakquise	01.12.15 – 31.08.16	01.12.15 – 31.12.16
Trainings- und Untersuchungsdurchführung 1: Trainings- und Untersuchungsdurchführung mit Lehrpersonen der Kantone Bern, Luzern und Obwalden (Experimentalgruppe) sowie Datenerhebungen bei Lehrpersonen der Kontrollgruppe	01.09.16 – 01.03.17	01.01.17 – 31.07.17
Trainings- und Untersuchungsdurchführung 2: Trainings- und Untersuchungsdurchführung mit weiteren Lehrpersonen des Kantons Bern (Experimentalgruppe) sowie Datenerhebungen bei weiteren Lehrpersonen der Kontrollgruppe	01.08.17 – 31.12.17	01.08.17 – 31.01.18
Weitere Datenerhebungen: Durchführung der verbliebenden Datenerhebungen (Kontrollgruppe, Follow-up)	01.01.18 – 31.03.18	01.02.18 – 30.04.18
Auswertungs- und Publikationsarbeit: Datenaufbereitung, -analyse und -synthese, Verfassen des Abschlussberichts, Vorbereitung und Verfassen von Publikationen in wissenschaftlichen Journals	01.04.18 – 31.08.18	01.05.18 – 31.12.18

Der Start der Trainings- und Untersuchungsdurchführung wurde, wie bereits im ersten Zwischenbericht ausgeführt, aufgrund personal- und untersuchungsbedingten Gründen vom 1. September 2016 auf den 1. Januar 2017 verschoben (vgl. erster Zwischenbericht). Aufgrund krankheitsbedingter Ausfälle einiger Lehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe wurden bei der letzten Datenerhebungsphase zudem einige Erhebungstermine verschoben, weshalb sich auch dieser Projektschritt und in Folge dessen auch die darauffolgenden Projektschritte zeitlich verzögerten. Letztlich kam es bedingt durch den Mutterschaftsurlaub von Dr. Esther Oswald zu einer zeitlichen Ausdehnung der Auswertungsphase. Aufgrund dieser Anpassungen wurde das Projekt per Dezember 2018 abgeschlossen.

4 Ziele und Fragestellungen des Projekts

Die Förderung des Selbstkonzepts stellt ein wichtiges Ziel des Sportunterrichts dar (vgl. Lehrplan 21; D-EDK, 2015). Verschiedene Interventionsstudien haben in den vergangenen Jahren gezeigt, dass sich das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern durch sportliche Aktivität fördern lässt, insbesondere durch individualisierten und reflexiven Sportunterricht sowie durch selbstkonzeptförderliches Feedback (vgl. Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011; Ruploh, Martzy, Bischoff, Matschulat & Zimmer, 2013). Allerdings haben bisherige Studien auch gezeigt, dass eine einmalige bzw. kurzfristige Instruktion der Lehrpersonen kaum ausreicht, um diese zu einer inhaltsübergreifenden und nachhaltigen selbstkonzeptfördernden Unterrichtsinszenierung anzuleiten (Conzelmann et al., 2011; Magnaguagno, Schmidt, Valkanover, Sygusch & Conzelmann, 2016). Hierfür benötigen Lehrpersonen spezifisches Wissen, Einstellungen und Handlungskompetenzen, welche sich in Lehrertrainings vermitteln und erwerben lassen (Hertel, Pickl & Schmitz, 2008; Lander, Eather, Morgan, Salmon & Barnett, 2017).

Vor diesem Hintergrund interessiert, ob die im Lehrplan 21 festgelegten Zielorientierungen bezüglich Persönlichkeitsentwicklung im Sportunterricht mittels einer theoretisch und empirisch fundierten, innovativen Sportunterrichtsinszenierung, zu welcher Lehrpersonen in Lehrertrainings befähigt werden, erreicht werden können. Als Hauptfragestellung wird im Rahmen des Projekts „Lehrertraining ‚Persönlichkeitsfördernder Sportunterricht‘“ untersucht, ob die Trainingsteilnahme dazu führt, dass Lehrpersonen ihren Sport- und Bewegungsunterricht vermehrt nach selbstkonzeptfördernden methodisch-didaktischen Prinzipien (Individualisierung, Anleitung zur Selbstreflexion) unterrichten können. Die Unterfragestellungen beziehen sich analog des Evaluationsmodells von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) darauf, ob die am Training teilnehmenden Lehrpersonen auch gewillt sind, eine entsprechende Unterrichtsinszenierung vorzunehmen (Ebene der Reaktion), ob sie die dazu notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten (Ebene des Wissens) haben, ob sie selbstkonzeptfördernd unterrichten und zentrale Prinzipien eines derartigen Unterrichts anwenden können (Ebene des Verhaltens), und ob der selbstkonzeptfördernde Sportunterricht auch einen (nachhaltig) positiven Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung der Schülerinnen und Schüler aufweist (Ebene der Ergebnisse).

5 Methodik

5.1 Das Lehrertraining

Lehrerinnen und Lehrertrainings, im Folgenden der Einfachheit halber Lehrertrainings genannt, zeichnen sich durch eine intensive und zielgerichtete und unter Anwendung ausgewählter Methoden vorgenommene Einstellungsänderung und Verhaltensschulung von Lehrpersonen aus (Mutzeck & Pallasch, 1983). Dabei sind ein hoher Praxisbezug und die Anwendung von Methoden, welche eine aktive Wissensaneignung zulassen, besonders relevant (Dann & Humpert, 2002; Hertel et al., 2008). Ein systematisches Review von Lander et al. (2017) zeigt auf, dass sich wirksame Lehrertrainings im Schulsportkontext insbesondere durch eine klare theoretische Fundierung, eine zeitintensive Schulung (>1 Tag) sowie eine längerfristige Betreuung der Teilnehmenden auszeichnen. Diese Merkmale wirksamer Lehrertrainings sowie der hohe Praxisbezug und die aktive Wissensaneignung wurden bei der Konzeption des Lehrertrainings im Rahmen dieses Projekts berücksichtigt. Das Lehrertraining „Wie ich Kinder im Bewegungs- und Sportunterricht ‚stark‘ mache“ setzte sich aus fünf aufeinander aufbauenden Modulen à je drei Lektionen zusammen, welche verteilt über fünf Monate stattgefunden haben. Dieser längere Zeitraum sowie die Trainingsdauer im Umfang von insgesamt 15 Stunden ermöglichten eine intensive sowie eine längerfristige Schulung. In den fünf Modulen wurden die aktuellen theoretischen und empirischen Erkenntnisse zur Thematik der Persönlichkeitsentwicklung im Schulsport vermittelt, wobei als Lehrmittel das Buch *„Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)“* von Achim Conzelmann, Mirko Schmidt und Stefan Valkanover (Conzelmann, Schmidt & Valkanover, 2011) diente. Somit lagen dem Lehrertraining theoretisch sowie empirisch fundierte Theorien und Modelle zu Grunde. Neben zentralen Theorien und Modellen zur Struktur und Entwicklung des Selbstkonzepts lag der inhaltliche Schwerpunkt des Lehrertrainings bei den methodisch-didaktischen Prinzipien eines selbstkonzeptförderlichen Sportunterrichts, also bei der Frage, wie Sportunterricht das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen kann (vgl. Conzelmann et al., 2011, S. 61-79). Neben der Vermittlung von Theoriewissen kam der Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis im Lehrertraining eine besonders grosse Bedeutung zu. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Teilnehmenden das erworbene Wissen auch in ihren eigenen Unterricht transferieren können. Deshalb fanden in allen Modulen Praxissequenzen statt. Während zu Beginn des Trainings vor allem konkrete Praxisbeispiele durch die Trainingsleitenden aufgezeigt wurden, haben die Lehrpersonen im weiteren Verlauf des Trainings das angeeignete Wissen in konkreten Unterrichtssequenzen angewendet. Sie entwickelten eigene Bausteine für ihren Unterrichtsalltag. Im Training wurden verschiedene Methoden wie Fallgeschichten, Best-Practice-Filmbeispiele, Analyse von eigenen Videosequenzen sowie die Durchführung und Analyse konkreter Unterrichtsvorhaben der Teilnehmenden eingesetzt. Die konkreten Lernziele, Inhalte und benötigten Materialien der einzelnen Module können der Tabelle 2 entnommen werden.

Tabelle 2: Ziele, Inhalte und Materialien des Lehrertrainings.

Modul 1: „Schülerinnen und Schüler, ihr Selbstkonzept und die Veränderbarkeit durch Sportunterricht“ / Erwerben der selbstkonzeptfördernden Grundlagen	
Modulziele	(1) Die Teilnehmenden können das Konstrukt „Selbstkonzept“ erläutern. (2) Die Teilnehmenden sind sich der bildungspolitischen und entwicklungspsychologischen Relevanz von Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht bewusst und wollen ihren Sportunterricht selbstkonzeptfördernd gestalten. (3) Die Teilnehmenden können erläutern, wie die Mechanismen der Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht funktionieren.
Inhalt	Einführung in die Thematik und in die Weiterbildung: <ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen und Einführung in die Thematik anhand einer praktischen Beispiellektion in der Sporthalle • Diskussion der Beispiellektion und Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen • Inputreferat zu den theoretischen Grundlagen mit Bezügen zum Praxisblock: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Persönlichkeitsbildung durch Schulsport – ein zentrales Erziehungsziel (mittels Lehrplan 21 bildungspolitische Relevanz aufzeigen) ➤ Selbstkonzept als bedeutungsvoller Aspekt der Persönlichkeit (Definition, Struktur und entwicklungspsychologische Relevanz aufzeigen) ➤ Die theoretischen Wirkmechanismen des Selbstkonzepts ➤ Werden die postulierten Ziele erreicht? (vgl. Conzelmann, et al., 2011) • Lernzielcheck
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Lernjournal für Praxissequenz • Präsentation • Buch Conzelmann, Schmidt und Valkanover (2011)
Modul 2: „Wie unterrichte ich selbstkonzeptfördernd?“ / Erwerben der didaktisch- methodischen Prinzipien selbstkonzeptförderlichen Sportunterrichts	
Modulziele	(1) Die Teilnehmenden können konkrete Methoden zur Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht an Beispielen beschreiben. (2) Die Teilnehmenden wollen konkrete Methoden zur Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht einsetzen.
Inhalt	Vertiefung und Übungen zu den didaktisch-methodischen Inszenierungsformen: <ul style="list-style-type: none"> • Rückblick zu letztem Mal mit Concept-Map und anschliessender Diskussion zur Zwischenzeit • Inputreferat zu den 5 Tools selbstkonzeptförderlichen Sportunterrichts (vgl. Conzelmann, et al., 2011), inkl. Praxisbeispiele in der Theorie: Fallgeschichten, Best-Practice-Filme • Inputlektion zu selbstkonzeptförderlichem Sportunterricht in der Sporthalle mit Regine Berger (Dozentin der PHBern) • Lernzielcheck
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation • Buch Conzelmann, Schmidt und Valkanover (2011) • Fallgeschichten, Best-Practise-Filmbeispiele • Beiträge für Praxissequenz
Modul 3: „Wie unterrichte ich selbstkonzeptfördernd?“ / Anwenden der didaktisch-methodischen Prinzipien selbstkonzeptförderlichen Sportunterrichts	
Modulziele	(1) Die Teilnehmenden können konkrete Methoden zur Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht einsetzen.
Inhalt	Übung und Anwendung der didaktisch-methodischen Inszenierungsformen inkl. gegenseitigem Feedback: <ul style="list-style-type: none"> • Rückblick mit Diskussion zu letztem Mal und zur Zwischenzeit

	<ul style="list-style-type: none"> Sequenzen aus einer Beispiellektion in der Sporthalle erfahren und selber gestalten (u.a. (Conzelmann, et al., 2011, Kap. 4; Koordinationscircuit etc.) Vorbereitung und Diskussion eigener Unterrichtssequenzen Lernzielcheck
Material	<ul style="list-style-type: none"> Präsentation Buch Conzelmann, Schmidt und Valkanover (2011) anderes
Modul 4: „Mein selbstkonzeptfördernder Sportunterricht“ / Reflexion der eigenen Sportunterrichtspraxis	
Modulziele	(1) Die Teilnehmenden wollen Unterrichtsinhalte mittels passender didaktisch-methodischer Inszenierungsformen selbstkonzeptfördernd unterrichten. (2) Die Teilnehmenden können Unterrichtsinhalte mittels passender didaktisch-methodischer Inszenierungsformen selbstkonzeptfördernd unterrichten.
Inhalt	Auswertung und Ausblick: <ul style="list-style-type: none"> Theorieinput zu den Wirkmechanismen (EXSEM; Zentralität) Diskussion zum fächerübergreifenden Transfer Exemplarische Praxissequenzen: 1) Förderung des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts am Inhalt Ausdauer und 2) Förderung des sozialen Selbstkonzepts am Inhalt Spielentwicklung Input Hilfestellung Feedback Inszenierung und Diskussion selbstkonzeptfördernder Praxissequenzen durch die Teilnehmenden (vgl. Conzelmann, et al., 2011, S. 100, 132, 155) Diskussion einer videografierten Unterrichtssequenz eines Teilnehmers Gruppendiskussion zu eigenen Erfahrungen bei der Umsetzung selbstkonzeptförderlichen Unterrichts Lernzielcheck
Material	<ul style="list-style-type: none"> Präsentation Videsequenz eines Teilnehmers Feedback-Arbeitsblatt Material der Teilnehmenden (Fallbeispiele, Unterrichtsmaterialien, -präparationen)
Modul 5: „Mein selbstkonzeptfördernder Sportunterricht“ / Erfahrungsaustausch, Herausforderungen und Evaluation	
Modulziele	(1) Die Teilnehmenden können einschätzen, ob und inwiefern sie ihren Sportunterricht langfristig persönlichkeitsfördernd unterrichten wollen. (2) Die Teilnehmenden können einschätzen, ob und inwiefern sie ihren Sportunterricht langfristig persönlichkeitsfördernd unterrichten können.
Inhalte	Abschluss: <ul style="list-style-type: none"> Lernfortschritt sichtbar machen mit Concept-Map (Vergleich mit 1. Concept Map) Praxisinput Kampf- und Raufspiele Präsentation und Durchführung gelungener Unterrichtssequenzen („Highlights“) der Teilnehmenden Bearbeitung, Diskussion und Präsentation ausgewählter Problemthemen in Kleingruppen Fachübergreifender Transfer Evaluation: Nutzen des Trainings und aktuelle Sportunterrichtsgestaltung
Material	<ul style="list-style-type: none"> Präsentation Plakat Kampfformen Material der Teilnehmer (Highlights) Evaluationsbögen

5.2 Untersuchungsdesign

Die Wirksamkeit des Lehrertrainings wurde mittels eines quasi-experimentellen Studiendesigns untersucht (längsschnittliche Versuchs- und Vergleichsgruppenanordnung mit Multi-Methods-Design; 3 Messzeitpunkte: vor und nach dem Training sowie follow-up). In Abbildung 1 ist das Studiendesign grafisch abgebildet.

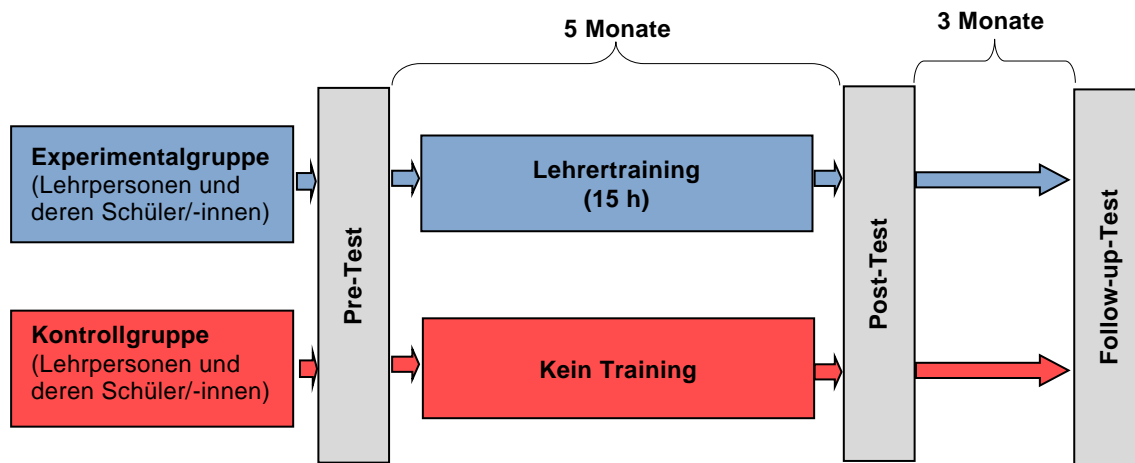


Abbildung 1: Untersuchungsdesign des Forschungsprojekts

Im Zeitraum von Januar bis Juli 2017 wurde das Training erstmals parallel mit drei Gruppen durchgeführt (Gruppe Bern, Gruppe Münsingen, Gruppe Luzern; erster Trainingsdurchlauf der Experimentalgruppe; vgl. Tab. 1). Ein zweiter Trainingsdurchlauf wurde zwischen September 2017 und Januar 2018 mit einer weiteren Gruppe (Gruppe Kirchberg) durchgeführt. Folglich wurde das Lehrertraining insgesamt mit vier Gruppen durchgeführt. Jeweils unmittelbar vor (Pre-Test) und nach (Post-Test) dem Lehrertraining sowie drei Monate nach Abschluss des Trainings (Follow-up-Test) fanden Datenerhebungen statt. Diese umfassten auf Seiten der Lehrpersonen eine Fragebogenerhebung zur Erfassung von Einstellungen in Bezug auf die Thematik der Persönlichkeitsförderung im Schulsport, des selbsteingeschätzten Wissens in diesem Themenbereich, der selbsteingeschätzten Umsetzungshäufigkeit dieser Zielsetzung sowie weiterer Hintergrundvariablen (vgl. Tab. 7). Zudem wurde zu jedem Messzeitpunkt jeweils eine Sportlektion auf Video aufgezeichnet, was anschliessend eine Beurteilung der Qualität selbstkonzeptfördernden Unterrichts durch externe Rater ermöglichte (vgl. Kap. 4.5.4). Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wurde ebenfalls ein Fragebogen eingesetzt, um das Selbstkonzept, die Unterrichtswahrnehmung sowie weitere Hintergrundvariablen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen (vgl. Tab. 8). Parallel zu den Erhebungen der Experimentalgruppe wurden dieselben Erhebungen bei Lehrpersonen der Kontrollgruppe (keine Weiterbildung) und deren Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Bei Lehrpersonen, bei welchen keine Erlaubnis zum Filmen vorlag sowie bei an der Weiterbildung teilnehmenden Psychomotoriktherapeuten/-innen wurden anstelle der Unterrichtsbeobachtung halbstrukturierte Interviews durchgeführt (vgl. Kap. 4.5.5).

5.3 Untersuchungsteilnehmende

5.3.1 Lehrpersonen

Um möglichst viele sportunterrichtende Lehrpersonen aus der Deutschschweiz auf das Lehrertraining aufmerksam zu machen, wurden verschiedene Massnahmen ergriffen: In einem ersten Schritt wurde das Lehrertraining als Weiterbildungsangebot der PHBern und des Schweizerischen Verbands für Sport in der Schule (SVSS) initiiert und auf deren Homepage ausgeschrieben und beworben. Zusätzlich wurde in der Zeitschrift „Education“ (Amtliches Schulblatt des Kantons Bern), im Newsletter der Abteilung Sport des Amts für Bevölkerungsschutz, Sport und Militär des Kantons Bern sowie beim Berner Verband für Sport in der Schule (BVSS) für die Weiterbildung geworben. Es wurde ein Flyer zur Weiterbildung gestaltet. Diverse Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, Schulleitungen und Lehrpersonen wurden per Mail und Telefon auf die Weiterbildung aufmerksam gemacht. Die Stichprobe der Lehrpersonen umfasst insgesamt 37 Lehrpersonen aus den Kantonen Bern und Luzern. 29 Lehrpersonen sind der Experimentalgruppe und 8 Lehrpersonen der Kontrollgruppe zugehörig (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Übersicht über die Stichprobenzusammensetzung der Lehrpersonen

Gruppe	Anzahl	Geschlecht ♀%	Alter <i>M (SD)</i>	Berufserfahrung <i>M (SD)</i>
Experimentalgruppe	29	79%	40.9 (11.3)	14.9 (10.8)
Kontrollgruppe	8	63%	33.4 (10.6)	7.3 (6.3)

Anmerkung. Die Psychomotoriktherapeuten/-innen ($N = 4$) sind in dieser Tabelle nicht berücksichtigt. Anstelle der Unterrichtsbeobachtung wurden halbstrukturierte Interviews durchgeführt.

Das zum ersten Messzeitpunkt erhobene Alter der Lehrpersonen beträgt durchschnittlich 39.32 Jahre ($SD = 11.45$) und die durchschnittliche Berufserfahrung beträgt 13.27 Jahre ($SD = 10.46$), wobei die Lehrpersonen der Experimentalgruppe deskriptiv betrachtet ein höheres Alter ($SD_{EG} = 11.30$; $M_{KG} = 33.43$; $SD_{KG} = 10.63$) sowie mehr Berufserfahrung ($M_{EG} = 14.93$, $SD_{EG} = 10.84$; $M_{KG} = 7.25$; $SD_{KG} = 6.30$) aufweisen als die Lehrpersonen der Kontrollgruppe. Diese Unterschiede zwischen den Gruppen sind jedoch weder beim Alter ($t(35) = -1.68$, $p = .101$, $d = 0.67$) noch bei der Berufserfahrung ($t(35) = -1.90$, $p = .065$, $d = 0.76$) statistisch signifikant. 79% der Lehrpersonen in der Experimentalgruppe und 63% der Lehrpersonen in der Kontrollgruppe sind weiblich. 24% der Experimentalgruppenlehrpersonen unterrichten auf Stufe Zyklus 1 (Kindergarten bis 3. Klasse), 41% auf Stufe Zyklus 2 (4. Bis 6. Klasse) und 35% unterrichten auf Stufe Zyklus 3 (7. bis 9. Klasse). Bei der Kontrollgruppe unterrichtet keine Lehrpersonen auf Stufe Zyklus 1 (Kindergarten bis 3. Klasse), 50% der Lehrpersonen unterrichten jeweils auf Stufe Zyklus 2 (4. Bis 6. Klasse) bzw. Stufe Zyklus 3 (7. bis 9. Klasse). Über die insgesamt achtmonatige Erhebungs- und Trainingszeitraum ist eine Lehrperson der Experimentalgruppe bereits zum zweiten Messzeitpunkt aus der Stichprobe ausgeschieden. Sechs weitere Lehrpersonen der Experimentalgruppe schieden zum dritten Messzeitpunkt aus. Gründe für die insgesamt sieben Ausfälle (24% der Experimentalgruppe) waren berufliche Umorientierung (z.B. Schulwechsel) oder gesundheitliche sowie familiäre Probleme (z.B. Todesfall in der Familie,

verletzungsbedingter Ausfall). Mit diesen nicht vorhersehbaren Ausfällen gehen zwangsläufig auch Ausfälle auf Seiten der Schülerinnen und Schüler einher.

5.3.2 Schülerinnen und Schüler

Die Schülerstichprobe setzt sich insgesamt aus 728 Schülerinnen und Schülern aus total 37 Schulklassen der gesamten Volksschulstufe zusammen (570 Experimentalgruppe und 158 Kontrollgruppe; vgl. Tab. 4). Die Geschlechterverteilung, das durchschnittliche Alter in Jahren, der sozioökonomische Index sowie die durchschnittliche selbstberichtete sportliche Aktivität pro Woche ausserhalb des Schulsports können der Tabelle 4 entnommen werden.

Tabelle 4: Übersicht über die gesamte Stichprobenzusammensetzung der Schülerinnen und Schüler

Gruppe	Anzahl	Geschlecht ♀%	Alter M (SD)	FAS M (SD)	Sportaktivität M (SD)
Experimentalgruppe	570	57%	11.08 (2.74)	6.46 (1.70)	4.45 (1.18)
Kontrollgruppe	158	37%	12.87 (1.67)	7.05 (1.44)	4.75 (1.01)
Total	728	53%	11.47 (2.65)	6.59 (1.66)	4.52 (1.15)

Anmerkung. FAS = Family Affluence Scale (Currie et al., 2004) mit 0-3 = geringer sozioökonomischer Status, 4-5 = mittlerer sozioökonomischer Status und 6-9 = hoher sozioökonomischer Status. Sportaktivität = selbsteingeschätzte durchschnittliche sportliche Aktivität pro Woche ausserhalb des Schulsports mit 1= nie, 2 = selten, 3 = einmal, 4 = zweimal, 5 = mehrmals und 6 = täglich.

Da bei den Schülerinnen und Schüler der Kindergartenstufe bis zur 3. Klassenstufe aus entwicklungspsychologischen Gründen andere Messinstrumente eingesetzt wurden als bei den Schülerinnen und Schüler der 4. bis 9. Klassenstufen (vgl. Kap. 4.5), werden diese Teilstichproben getrennt voneinander analysiert und im Folgenden ebenfalls getrennt voneinander näher beschrieben werden.

Kindergarten bis 3. Klassenstufe

Die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten bis zur 3. Klassenstufe setzt sich insgesamt aus 150 Schülerinnen und Schülern aus 7 Schulklassen zusammen (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Übersicht über die Stichprobenzusammensetzung der Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten bis zur 3. Klassenstufe.

Gruppe	Anzahl	Geschlecht ♀%	Alter M (SD)	FAS M (SD)	Sportaktivität M (SD)
Experimentalgruppe	150	51%	7.32 (1.55)	5.59 (1.46)	3.89 (1.41)

Anmerkung. FAS = Family Affluence Scale (Currie et al., 2004) mit 0-3 = geringer sozioökonomischer Status, 4-5 = mittlerer sozioökonomischer Status und 6-9 = hoher sozioökonomischer Status. Sportaktivität = selbsteingeschätzte durchschnittliche sportliche Aktivität pro Woche ausserhalb des Schulsports mit 1= nie, 2 = selten, 3 = einmal, 4 = zweimal, 5 = mehrmals und 6 = täglich.

25% der Schülerinnen und Schüler besuchen den Kindergarten, jeweils 11% besuchen die 1. und 2. Klassenstufe und mit 53% besucht der grösste Anteil die 3. Klassenstufe. Weitere Kennwerte dieser Teilstichprobe können der Tabelle 5 entnommen werden. Alle Schülerinnen und Schüler sind der Experimentalgruppe zuzuordnen. Kontrollgruppenschülerinnen und -schüler konnten für diese Altersstufe nicht akquiriert werden. Deshalb wird bei der Analyse dieser Teilstichprobe auf eine Ein-Gruppen-Prätest-Posttest-Analyse zurückgegriffen (vgl. Kap. 4.7).

4. bis 9. Klassenstufe

Die Schülerstichprobe von der 4. bis zur 9. Klassenstufe setzt sich aus insgesamt 578 Schülerinnen und Schülern aus 30 Schulklassen zusammen (420 Experimentalgruppe und 158 Kontrollgruppe; vgl. Tab. 6).

Tabelle 6: Übersicht über die Stichprobenzusammensetzung der Schülerinnen und Schüler von der 4. Bis zur 9. Klassenstufe.

Gruppe	Anzahl	Geschlecht ♀%	Alter <i>M (SD)</i>	FAS <i>M (SD)</i>	Sportaktivität <i>M (SD)</i>
Experimentalgruppe	420	59%	12.44 (1.53)	6.76 (1.67)	4.64 (1.02)
Kontrollgruppe	158	37%	12.87 (1.67)	7.05 (1.44)	4.75 (1.01)
Total	578	53%	12.55 (1.60)	6.84 (1.61)	4.67 (1.02)

Anmerkung. FAS = Family Affluence Scale (Currie et al., 2004) mit 0-3 = geringer sozioökonomischer Status, 4-5 = mittlerer sozioökonomischer Status und 6-9 = hoher sozioökonomischer Status. Sportaktivität = selbsteingeschätzte durchschnittliche sportliche Aktivität pro Woche ausserhalb des Schulsports mit 1= nie, 2 = selten, 3 = einmal, 4 = zweimal, 5 = mehrmals und 6 = täglich.

52% der Schülerinnen und Schüler aus der Experimentalgruppe besuchen die Schule auf der Stufe Zyklus 2 (4. bis 6. Klasse) und 48% auf der Stufe Zyklus 3 (7. bis 9. Klasse). Bei der Kontrollgruppe besuchen 40% der Kinder die Schule auf der Stufe Zyklus 2 (4. bis 6. Klasse) und 60% auf der Stufe Zyklus 3 (7. bis 9. Klasse). Das zum ersten Messzeitpunkt erhobene Alter der Schülerinnen und Schüler betrug $M = 12.55$ Jahre ($SD = 1.60$), wobei sich die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe ($M_{EG} = 12.44$; $SD_{EG} = 1.53$) und der Kontrollgruppe ($M_{KG} = 12.87$, $SD_{KG} = 1.67$) hinsichtlich dieses Merkmals im geringen Effektstärkebereich voneinander unterscheiden ($t(572) = 2.91$, $p = .004$, $d = 0.27$). Bei der selbstberichteten Sportaktivität ($M_{EG} = 4.64$; $SD_{EG} = 1.02$; $M_{KG} = 4.75$, $SD_{KG} = 1.01$; $t(538) = 1.12$, $p = .263$, $d = 0.11$) sowie beim sozio-ökonomischen Status ($M_{EG} = 6.76$; $SD_{EG} = 1.67$; $M_{KG} = 7.05$, $SD_{KG} = 1.44$; $t(539) = 1.83$, $p = .051$, $d = 0.18$) treten hingegen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Gruppen auf. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung ist hingegen eine Ungleichverteilung festzustellen. Mädchen sind mit 59% in der Experimentalgruppe übervertreten und in der Kontrollgruppe mit einem Anteil von 37% hingegen deutlicher untervertreten. Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine nicht-randomisierte Stichprobe handelt, konnte dieser Unterschied zwischen den Gruppen leider nicht behoben werden.

5.4 Untersuchungsinstrumente

Zur Evaluierung der Wirksamkeit des Lehrertrainings auf der Ebene der Einstellungen der Teilnehmenden gegenüber dem Training, dem Wissen (Wissenserwerb durch das Training), des Verhaltens (Veränderung der Unterrichtsinszenierung) sowie der Ergebnisse (Veränderungen beim Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler) wurden primär Fragebogenuntersuchungen (vgl. Kap. 4.5.1 & 4.5.2) sowie Unterrichtsbeobachtungen (vgl. Kap. 4.5.4) durchgeführt. Bei den Psychomotoriktherapeuten/-innen und bei der Lehrperson, welche die Erlaubnis für die Videografierung des Unterrichts von der Schulleitung nicht erhalten hat, wurden anstelle der Unterrichtsbeobachtung halbstrukturierte Interviews durchgeführt (vgl. Kap. 4.5.5). Der Schülerfragebogen wurde erst ab der vierten Klassenstufe eingesetzt: Aufgrund mangelnder kognitiven Abstraktions- und Integrationsvermögen sowie aufgrund begrenzter Konzentrations- und Lesefähigkeit bei jüngeren Kindern stellt ein schriftlicher Schülerfragebogen erst ab dem mittleren Kindesalter (ca. ab 8 Jahren; Harter, 2012) ein valides und hinreichend reliables Messinstrument dar. Bei den jüngeren Kindern (Kindergarten bis 3. Klassenstufe) wurde anstelle des schriftlichen Fragebogens eine mündliche Befragung zur Erfassung zentraler Facetten eines kindlichen sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts durchgeführt (vgl. Kap. 4.5.4)

Sämtliche in der Untersuchung eingesetzten Skalen und Instrumente sind in der Skalendokumentation dokumentiert (vgl. Oswald, Rubeli & Valkanover, 2018). Im vorliegenden Bericht wird lediglich eine Übersicht über die für die zentralen Fragestellungen des Projekts relevanten Instrumente gegeben, wobei detaillierte Informationen dazu ebenfalls in der Skalendokumentation zu finden sind.

5.4.1 Lehrerfragebogen

Mittels eines Lehrerfragebogens wurden die Effekte des Trainings auf die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung im Schulsport, auf das Wissen der Lehrpersonen in Bezug auf die Thematik sowie auf deren selbsteingeschätzte Umsetzung im Unterricht erfasst. Gemäss dem Evaluationsmodell von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) wird damit die Wirksamkeit auf den Ebenen der Reaktion, des Wissens und des Verhaltens aus Sicht der Lehrpersonen erfasst. Die zur Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Skalen des Lehrerfragebogens können der Tabelle 7 entnommen werden.

Tabelle 7: Überblick über die Skalen des Lehrerfragebogens

Merkmal	Instrument
Hintergrundvariablen	
Geschlecht, Berufserfahrung, Schulstufe	Items in Anlehnung an Conzelmann et al. (2011)
Ebene der Reaktion (Einstellungen)	

Wichtigkeit von Persönlichkeitsentwicklung durch Sportunterricht	Eigenentwicklung in Anlehnung an Oesterreich und Heim (2006)
Realisierbarkeit von Persönlichkeitsentwicklung durch Sportunterricht	
Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich Persönlichkeitsentwicklung durch Sportunterricht	Eigenentwicklung in Anlehnung an Oesterreich und Heim (2006)
Ebene des Wissens (lehrerperzipiert)	
Wahrgenommenes Wissen hinsichtlich der Umsetzung eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts	Eigenentwicklung in Anlehnung an Oesterreich und Heim (2006)
Ebene des Verhaltens (lehrerperzipiert)	
Häufigkeit der Umsetzung von persönlichkeitsförderndem Sportunterricht	Skala von Oesterreich und Heim (2006)
Lehrerperzipierte Differenzierung im Unterricht	Eigenentwicklung in Anlehnung an die Skala von Ditton und Merz (2000; vgl. Herrmann, Seiler, Phüse & Gerlach, 2015)
Lehrerperzipierte Reflexion im Unterricht	Auf Lehrperson umformulierte Skala zur Erfassung von Reflexion im Sportunterricht von Magnaguagno et al. (2016)
Lehrerperzipierte individuelle Bezugsnorm	Auf Lehrperson umformulierte Skala von Lütke und Köller (2002; vgl. Lütke, Köller, Marsh & Trautwein, 2005)

5.4.2 Schülerfragebogen

Mit Hilfe des Schülerfragebogens wurden ebenfalls mehrere Ebenen des Evaluationsmodells von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) erfasst (vgl. Tab. 8). Einerseits diente der Schülerfragebogen der Erfassung der Umsetzung zentraler Facetten eines selbstkonzeptförderlichen Sportunterrichts aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler (Ebene des Verhaltens) und andererseits der Messung der Selbstkonzeptveränderungen der Schülerinnen und Schüler (Ebene der Ergebnisse). Die Selbstkonzeptveränderungen wurden anhand des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts, des globalen Körperselbstwerts sowie des globalen Selbstwerts erfasst. Damit werden zentrale Facetten des „*Exercise and Self-Esteem Model*“ (EXSEM; Sonstroem & Morgan, 1989) berücksichtigt, womit Effekte auf unterschiedlichen Hierarchieebenen des Selbstkonzepts erfasst werden können und zudem die Anschlussfähigkeit an die aktuelle Fachliteratur gewährleistet ist.

Tabelle 8: Überblick über die Skalen des Schülerfragebogens (ab der 4. Klassenstufe)

Merkmal	Instrument
Hintergrundvariablen	
Geschlecht, Alter, Schulstufe	
Sportaktivität pro Woche	Item in Anlehnung an Burrmann (2004)
Sozioökonomischer Hintergrund	Family Affluence Scale II (FAS II) von Currie et al. (2004)
Ebene des Verhaltens (schülerperzipiert)	
Schülerperzipierte individuelle Bezugsnormorientierung	Skala zur Erfassung der schülerperzipierten individuellen Bezugsnorm des Lehrers von Lüdke und Köller (2002; vgl. Lüdke et al., 2005)
Schülerperzipierte Differenzierung im Unterricht	Skala von Ditton und Merz (2000; vgl. Herrmann et al., 2015)
Schülerperzipierte Reflexion im Unterricht	Skala zur Erfassung von methodischer Reflexion von Magnaguagno et al. (2016)
Ebene der Ergebnisse (Selbstkonzept)	
Allgemeiner Selbstwert	In Anlehnung an Marsh, Martin & Jackson (2010) gekürzte deutsche Version des PSDQ von Stiller und Alfermann (2007)
Körperselbstwert	
Sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept	

5.4.3 Befragung Kindergarten bis 3. Klasse

Um die selbsteingeschätzte sportliche Kompetenz bei den Kindern von der Kindergarten- bis 3. Klassenstufe zu erfassen, wird die „*Pictorial Scale of Perceived Movement Skill Competence for Young Children (PMSC)*“ von Barnett, Ridgers, Zask und Salmon (2015; vgl. Barnett et al., 2016) eingesetzt. Mit Hilfe dieses Instruments schätzen sich die Kinder auf einer vierstufigen Skala von 1 („Ich kann diese Fertigkeit gar nicht.“) bis 4 („Ich kann diese Bewegung sehr gut.“) hinsichtlich 19 sportmotorischer Fertigkeiten ein (z. B. vorwärts springen, einen Ball fangen oder Fahrrad fahren). Diese 19 Fertigkeiten lassen sich den übergeordneten Faktoren „Sich-Bewegen“ („fundamental movement skills“), „Etwas-Bewegen“ („object-control“) und „aktive Spielfertigkeiten“ („play skills“) zuordnen. Weitere Details zum PMSC können der Skalendokumentation entnommen werden.

5.4.4 Unterrichtsbeobachtung

Um möglichst valide Aussagen darüber zu machen, ob die Lehrpersonen der Experimentalgruppe nach dem Lehrertraining im Vergleich zur Kontrollgruppe ihren Sportunterricht vermehrt nach selbstkonzeptförderlichen Prinzipien inszenieren können, wird zusätzlich zu den Fragebögen, welche die Ebene des Verhaltens aus der subjektiven

Sicht der Schüler und Schülerinnen und der Lehrpersonen beleuchtet, eine strukturierte und passiv teilnehmende Unterrichtsbeobachtung durchgeführt. Damit wird die Ebene des Verhaltens zusätzlich zur Schüler- und Lehrerperspektive aus der Perspektive von geschulten, externen Beobachtern eingestuft. Dabei wird der Sportunterricht gemäss der Akzentuierung der drei Dimensionen eines selbstkonzeptförderlichen Sportunterrichts (Selbstreflexion inszenieren, selbstkonzeptförderlich Feedback geben, Individualisieren; vgl. Oswald, Rubeli & Valkanover, 2017; Anhang A) auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 (Unterricht ist nicht so akzentuiert) bis 4 (Unterricht ist deutlich so akzentuiert) beurteilt. Alle zehn Minuten wird jede Dimension eingestuft. 15 Minuten nach Beendigung der Lektion wird zudem retrospektiv jede Dimension sowie die gesamte Lektion hinsichtlich der Akzentuierung eines selbstkonzeptförderlichen Unterrichts auf derselben Skala von 1 (Unterricht ist nicht so akzentuiert) bis 4 (Unterricht ist deutlich so akzentuiert) beurteilt.

5.4.5 *Halbstrukturiertes Interview*

Anstelle der Unterrichtsbeobachtung und der Fragebogenuntersuchung wurde mit einer Lehrperson sowie mit den Psychomotoriktherapierenden der Experimentalgruppe vor (Prä-Test) und nach (Post-Test) dem Training ein halbstrukturiertes Interview durchgeführt (vgl. Kap. 5.2). Im Sinne eines Ersatzes für die Unterrichtsbeobachtung und den schriftlichen Fragebogen wurden im Interview vor und nach dem Training das selbsteingeschätzte Wissen und die eigenen Einstellungen der Teilnehmenden zu selbstkonzeptförderndem Sportunterricht (vgl. Interviewleitfaden Block 2) sowie der konkrete Einsatz selbstkonzeptfördernder didaktisch-methodischer Aspekte in ihrem Unterricht (vgl. Interviewleitfaden „prä“ Block 3-7, Interviewleitfaden „post“ Block 3-4) abgefragt. Zusätzlich wurden die Teilnehmenden beim Interview nach dem Training (Post-Test) bezüglich eines allgemeinen Fazits zur Weiterbildung befragt (vgl. Interviewleitfaden „post“ Block 5). Die Interviews wurden an individuellen Terminen abgehalten und dauerten zwischen 30 bis 60 Minuten. Das genaue Vorgehen ist in den jeweiligen Interviewleitfaden ersichtlich (vgl. Interviewleitfaden im Anhang B).

Wie beschrieben stellten die Interviews ein (vereinzelt eingesetztes) Ersatzinstrument dar, welches lediglich eingesetzt wurde, falls keine Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden konnten. Die Passung zwischen den Untersuchungsfragestellungen und dem Interview als operationalisiertes Instrument ist jedoch gering (z.B. werden im Interview subjektive Theorien zum eigenen Unterricht abgefragt). Auf eine Auswertung der Interviews zur Beantwortung der hier bearbeiteten Fragestellungen wird deshalb an dieser Stelle verzichtet. Die Interviews wurden jedoch im Rahmen einer Masterarbeit mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) ausgewertet und analysiert (Masterarbeit von Sarah Gehrlach; Titel: «Effekte einer Lehrerweiterbildung zu selbstkonzeptförderndem Sportunterricht: Eine qualitative Untersuchung zur Veränderung des Lehrerverständnisses»; vgl. Kap. 7.4). Nähere Informationen zu den Interviews und dessen Inhalte finden sich in der entsprechenden Masterarbeit.

5.5 Untersuchungsdurchführung

Die Fragebogenerhebungen bei den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern sowie die Unterrichtsbeobachtungen bei den Lehrpersonen wurden gemäss der Beschreibung im ersten Zwischenbericht durchgeführt. Die halbstrukturierten Interviews orientieren sich bezüglich Ablauf und Inhalt an den beiden im Anhang abgebildeten Interviewleitfäden, welche seit Einreichung des zweiten Zwischenberichtes keine Veränderungen erfahren haben. Nach einer kurzen Einführung zur Thematik werden mit den teilnehmenden Lehrpersonen und Psychomotoriktherapeuten/-innen persönliche Aspekte rund um eine selbstkonzeptfördernde Unterrichtsinszenierung besprochen. Die Interviews werden mit Einverständnis der Teilnehmenden auf einem Audiorecorder aufgezeichnet.

5.5.1 Fragebogenerhebungen

Die Fragebogenerhebungen bei den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern fanden jeweils im Rahmen einer Unterrichtslektion statt (idealerweise vor oder nach den Unterrichtsbeobachtungen) und dauerten ungefähr 30 bis maximal 45 Minuten. Dabei füllten die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen die Fragebögen aus, nachdem die Untersuchungsleitenden diese kurz erläutert hatten. Die Untersuchungsleitenden standen zudem für allfällige Fragen während des Ausfüllens zur Verfügung. Alle Teilnehmenden hatten zu jeder Zeit die Möglichkeit, die Befragung abubrechen. Um die Anzahl der fehlenden Werte so gering als möglich zu halten, wurden die Fragebögen nach Abgabe der Teilnehmenden nach fehlenden Werten überflogen und allenfalls nochmals zum Bearbeiten zurückgegeben. Bei Abwesenheiten von Schülerinnen und Schüler wurden den Lehrpersonen Fragebögen für die abwesenden Schüler/-innen sowie ein Rücksendebriefumschlag ausgehändigt.

5.5.2 Unterrichtsbeobachtung

Die Unterrichtsbeobachtungen fanden jeweils vor oder nach den Fragebogenerhebungen während einer regulären Sportlektion statt. Dabei waren zwei Beobachter/-innen anwesend, welche unabhängig voneinander die Lektionen gemäss dem Beurteilungsraster (vgl. Kap. 4.5.5) beurteilten. Dabei wurden die Dimensionen «Selbstreflexion inszenieren», «selbstkonzeptförderlich Feedback geben» und «Individualisieren» alle 10 Minuten von den Beobachtern gemäss dem Manual (vgl. Anhang A) beurteilt. Eine Kamera wurde zusätzlich an einem fixen Standort in einer Ecke der Sporthalle platziert und die gesamte Sportlektion auf Video aufgezeichnet. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Lehrperson immer im Bild ist. Zudem wurde die unterrichtende Lehrperson mit einem Funkmikrofon ausgestattet, damit auch das gesprochene Wort, welches insbesondere für die Beurteilung des Feedbacks entscheidend ist, auf Video aufgezeichnet werden konnte. Eine weitere Person beurteilte die Lektionen nachträglich mit Hilfe der Aufzeichnungen. Somit beurteilten insgesamt drei Personen unabhängig voneinander die Lektionen, wovon eine Person weder über die Zuordnung der Lehrpersonen zur Gruppe (Experimental- oder Kontrollgruppe) noch zum Erhebungszeitpunkt des Videos (prä, post oder follow-up) Bescheid wusste. Zur Auswertung der Beobachtung wurden die Ratings pro Dimension über die Zeitabschnitte

und Rater gemittelt. Weitere Hintergrundinformationen zu den Daten der Beobachtungen können der Skalendokumentation entnommen werden.

5.6 Untersuchungsauswertungen

Zur Analyse der Fragestellungen wurden – wie dies bei quasiexperimentellen Designs üblich ist – Varianzanalysen mit Messwiederholungen eingesetzt. Aufgrund der in Kapitel 4.4.1 erläuterten Stichprobenausfälle über die drei Messzeitpunkte hinweg nimmt die Stichprobengrösse insbesondere vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt deutlich ab. Deshalb werden für jede abhängige Variable zwei Tests berechnet: Eine Varianzanalyse prüft den unmittelbaren Effekt des Lehrertrainings auf die abhängige Variable bei einer Stichprobe mit relativ wenig Ausfällen (Effekt vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt) und ein weiterer Test prüft den längerfristigen Effekt des Trainings auf die abhängige Variable mit einer aufgrund der Ausfälle reduzierteren Stichprobe (Effekt vom ersten zum dritten Messzeitpunkt). Aufgrund vereinzelter fehlender Werte innerhalb der Messzeitpunkte sind zudem kleinere Variationen der Stichprobengrösse von Analyse zu Analyse zu verzeichnen. Auf eine Imputation der fehlenden Werte wurde aufgrund des geringen Ausmasses an fehlenden Daten innerhalb eines jeweiligen Messzeitpunktes für den vorliegenden Bericht verzichtet. Da bei den Schülerinnen und Schülern der Kindergarten- bis 3. Klassenstufe keine Kontrollgruppe vorhanden ist, werden Selbstkonzeptveränderungen bei dieser Teilstichprobe nicht mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung, sondern mittels T-Test für abhängige Stichproben geprüft.

6 Ergebnisse

Im Folgenden werden die hinsichtlich der Fragestellungen relevanten Ergebnisse des Projekts dargestellt. Dabei werden analog des hierarchischen Modells von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) zu Beginn die Effekte des Trainings auf Ebene der Einstellungen (vgl. Kap. 4.8.1) aufgezeigt. Anschliessend werden die Effekte auf Ebene des lehrerperzipierten Wissens berichtet (vgl. Kap. 4.8.2). Als Hauptfragestellung des Projekts folgen die Ergebnisse zu den Effekten auf das Verhalten der Lehrpersonen (vgl. 4.8.3). Dabei werden eine expertenperzipierte (vgl. 4.8.3.1), eine schülerperzipierte (4.8.3.2) sowie eine lehrerperzipierte (vgl. 4.8.3.3) Perspektive eingenommen. Schliesslich folgen die Befunde auf Ebene der Selbstkonzeptentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern (vgl. 4.8.4). Dabei werden zunächst allfällige Veränderungen beim Selbstkonzept der Schülerinnen und Schülern der Kindergarten- bis 3. Klassenstufe berichtet (vgl. Kap. 4.8.4.1), gefolgt von den Befunden zu den Selbstkonzeptveränderungen bei den Schülerinnen und Schülern der 4. bis zur 9. Klassenstufe (vgl. Kap. 4.8.4.2).

6.1 Einstellungen der Lehrpersonen

Zunächst wurde überprüft, ob sich das Lehrertraining positiv auf die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber der Thematik der Persönlichkeitsförderung im Schulsport auswirkt. Im Spezifischen werden drei Facetten näher beleuchtet: Die Wichtigkeit, welche die Lehrpersonen dem Ziel der Persönlichkeitsförderung im Schulsport beimessen, die lehrerperzipierte Realisierbarkeit sowie die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Umsetzung dieser Zielsetzung.

6.1.1 Wichtigkeit

Auf deskriptiver Ebene zeigt sich mit einem Mittelwert von 3.56 ($SD_{\text{Total}} = 0.50$) auf einer Skala von 1 („unwichtig“) bis 4 („sehr wichtig“), dass die Lehrpersonen insgesamt der Persönlichkeitsförderung im Schulsport eine hohe Wichtigkeit beimessen. Vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt verändert sich die Wichtigkeit der Experimentalgruppe nicht, während die Kontrollgruppe auf deskriptiver Ebene ein leichtes Absinken aufweist (vgl. Abb. 2 & Tab. 9). Inferenzstatistisch liegt jedoch kein signifikanter Zeit-, Gruppen- und Interaktionseffekt vor (Tab. 10). Vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt lässt sich folglich kein positiver Effekt des Lehrertrainings auf die Wichtigkeit feststellen.

Tabelle 9: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Wichtigkeit eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts aus der Sicht der Lehrpersonen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	$M_{\text{Pre}} (SD)$	$M_{\text{Post}} (SD)$
Wichtigkeit	Kontrollgruppe	8	3.50 (0.53)	3.38 (0.92)
	Experimentalgruppe	28	3.57 (0.50)	3.57 (0.50)
	Total	36	3.56 (0.50)	3.53 (0.61)

Tabelle 10: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der Wichtigkeit eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts aus der Sicht der Lehrpersonen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,34)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.257	.308	.007
Gruppe (G)	0.257	.308	.007
Interaktion (ZxG)	0.501	.242	.015

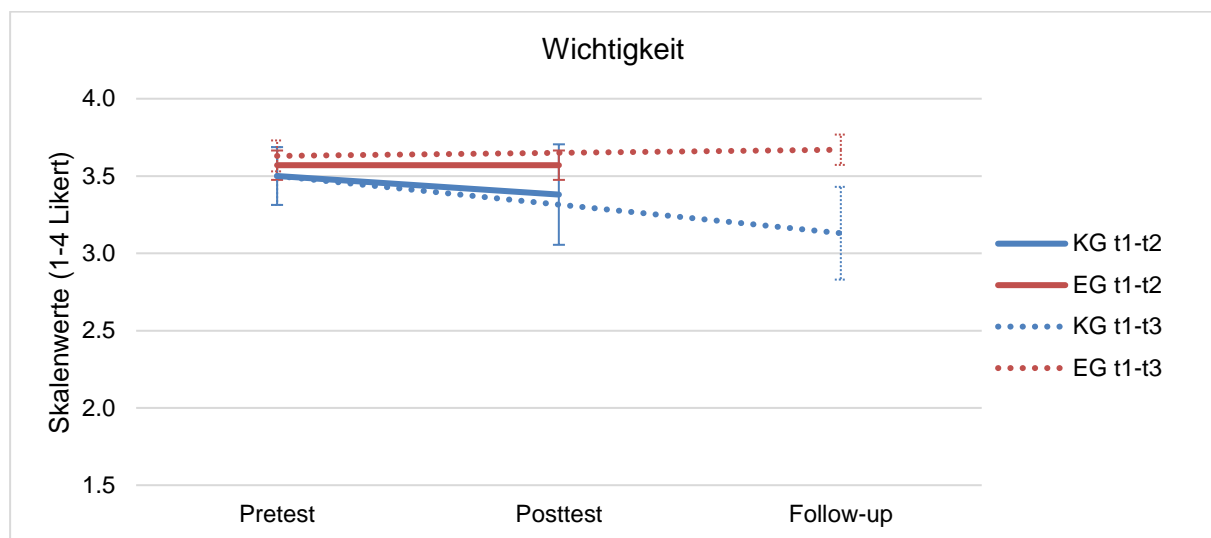


Abbildung 2: Veränderung der Wichtigkeit persönlichkeitsfördernden Sportunterrichtsgestaltung aus der Sicht der Lehrpersonen in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Vom ersten zum dritten Messzeitpunkt ist im Vergleich zur Veränderung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ein deutlicheres Absinken bei der Wichtigkeit der Kontrollgruppe zu verzeichnen, während die Wichtigkeit bei der Experimentalgruppe konstant auf einem hohen Niveau stagniert. Dieser unterschiedliche Entwicklungsverlauf widerspiegelt sich bei der Varianzanalyse mit Messwiederholung vom ersten zum dritten Messzeitpunkt in einem signifikanten Gruppen- und Interaktionseffekt. Das Lehrertraining scheint folglich zu einer Aufrechterhaltung der Wichtigkeit in der Experimentalgruppe beizutragen. Der Umstand, dass bei der Experimentalgruppe kein Anstieg in der Wichtigkeit zu verzeichnen ist, könnte einem Deckeneffekt geschuldet sein, da der hohe Ausgangswert von 3.63 kaum ein weiteres Ansteigen zulässt.

Tabelle 11: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Wichtigkeit eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts aus der Sicht der Lehrpersonen zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	$M_{\text{Pre}} (SD)$	$M_{\text{Follow-up}} (SD)$
Wichtigkeit	Kontrollgruppe	8	3.50 (0.53)	3.13 (0.84)
	Experimentalgruppe	24	3.63 (0.49)	3.67 (0.48)
	Total	32	3.59 (0.50)	3.53 (0.62)

Tabelle 12: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der Wichtigkeit eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts aus der Sicht der Lehrpersonen vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,30)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.19	.092	.058
Gruppe (G)	3.204	.050	.088
Interaktion (ZxG)	3.378	.042	.097

6.1.2 Realisierbarkeit

Die Lehrpersonen sind zum ersten Messzeitpunkt mit einem Mittelwert von 3.36 ($SD_{\text{Total}} = 0.50$) auf einer Skala von 1 („nicht realisierbar“) bis 4 („gut realisierbar“) der Ansicht, dass sich die Zielsetzung der Persönlichkeitsförderung im Schulsport mehrheitlich erreichen lässt (vgl. Tab. 13). Auf deskriptiver Ebene steigt die wahrgenommene Realisierbarkeit der Experimentalgruppe vom Pretest zum Posttest leicht an, während bei der Kontrollgruppe ein leichtes absinken zu verzeichnen ist (vgl. Abb. 3). Die Veränderungen fallen jedoch zu gering aus, als dass sie inferenzstatistisch abgesichert werden könnten. Es liegt kein signifikanter Haupt-, Gruppen- und Interaktionseffekt vor, weshalb vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt kein positiver Effekt des Lehrertrainings auf die wahrgenommene Realisierbarkeit festgestellt werden kann. Obwohl vom ersten zum dritten Messzeitpunkt ein weiteres Ansteigen bei der Experimentalgruppe und ein Absinken bei der Kontrollgruppe auf deskriptiver Ebene zu erkennen ist, lässt sich dieses Befundmuster auch über die längerfristige Perspektive nicht inferenzstatistisch absichern (vgl. Tab. 16).

Tabelle 13: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der wahrgenommenen Realisierbarkeit eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts aus der Sicht der Lehrpersonen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	$M_{\text{Pre}} (SD)$	$M_{\text{Post}} (SD)$
Realisierbarkeit	Kontrollgruppe	8	3.38 (0.52)	3.25 (0.71)
	Experimentalgruppe	28	3.36 (0.49)	3.39 (0.50)
	Total	36	3.36 (0.49)	3.36 (0.54)

Tabelle 14: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der Realisierbarkeit eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts aus der Sicht der Lehrpersonen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,34)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.122	.365	.004
Gruppe (G)	0.143	.354	.004
Interaktion (ZxG)	0.395	.267	.011

Tabelle 15: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der wahrgenommenen Realisierbarkeit eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts aus der Sicht der Lehrpersonen zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M_{Pre} (SD)	$M_{Follow-up}$ (SD)
Realisierbarkeit	Kontrollgruppe	8	3.38 (0.52)	3.25 (0.71)
	Experimentalgruppe	24	3.42 (0.50)	3.58 (0.50)
	Total	32	3.41 (0.50)	3.50 (0.57)

Tabelle 16: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der Realisierbarkeit eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts aus der Sicht der Lehrpersonen vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,30)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.026	.437	.001
Gruppe (G)	1.157	.146	.037
Interaktion (ZxG)	1.254	.136	.040

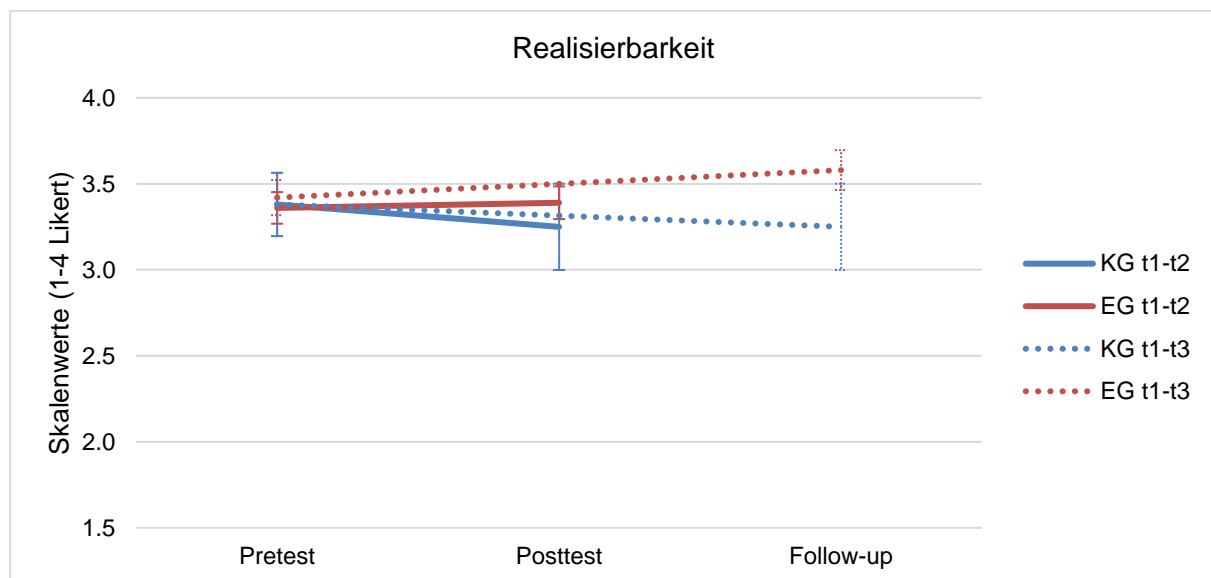


Abbildung 3: Veränderung der Realisierbarkeit persönlichkeitsfördernder Sportunterrichtsgestaltung aus der Sicht der Lehrpersonen in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

6.1.3 Selbstwirksamkeitserwartung

Ein Gesamtmittelwert bei der Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Umsetzung des Ziels der Förderung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler von 2.86 ($SD_{Total} = 0.42$) auf einer Skala von 1 („nicht erfolgreich“) bis 4 („sehr erfolgreich“), zeigt auf, dass die Lehrpersonen zum ersten Messzeitpunkt denken, dass sie dieses Ziel mehrheitlich

erreichen (vgl. Tab. 17). Vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt verändert sich die Selbstwirksamkeitserwartung der Experimentalgruppe nicht, während die Kontrollgruppe auf deskriptiver Ebene ein leichtes Absinken aufweist (vgl. Abb. 4 & Tab. 17). Inferenzstatistisch lässt sich ein signifikanter Zeit-, und Interaktionseffekt festhalten (Tab. 18). Das Lehrertraining scheint folglich einem Absinken bei der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen entgegenzuwirken.

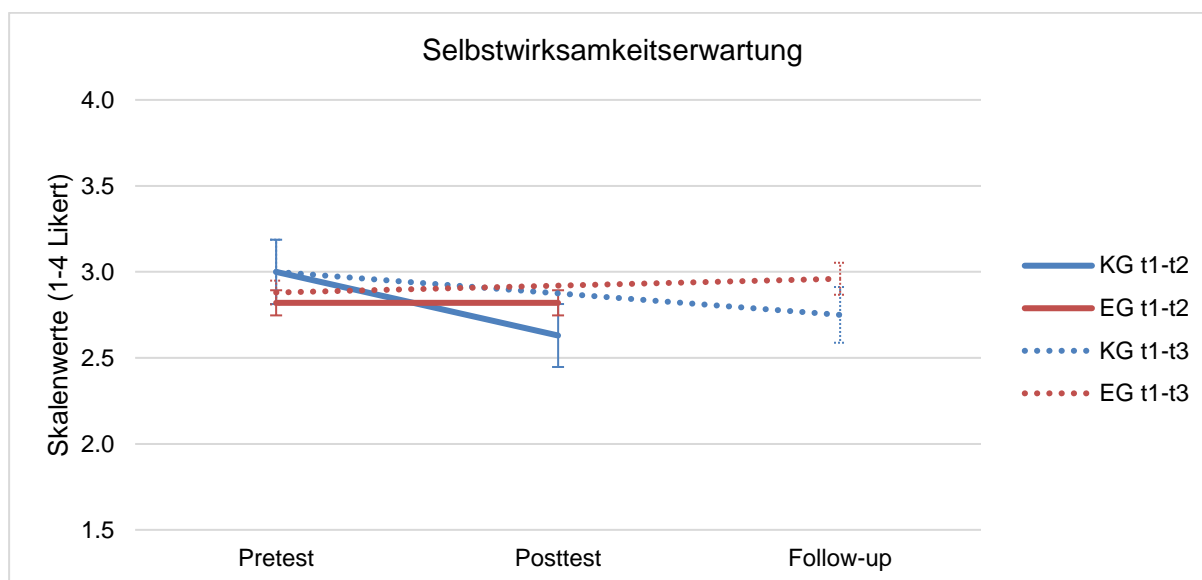


Abbildung 4: Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich persönlichkeitsfördernder Sportunterrichts-gestaltung aus der Sicht der Lehrpersonen in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Tabelle 17: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich Persönlichkeitsförderung im Sportunterricht der Lehrpersonen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Post} (SD)
Selbstwirksamkeits- erwartung	Kontrollgruppe	8	3.00 (0.53)	2.63 (0.52)
	Experimentalgruppe	28	2.82 (0.39)	2.82 (0.39)
	Total	36	2.86 (0.42)	2.78 (0.42)

Tabelle 18: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich des eigenen persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts aus der Sicht der Lehrpersonen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	F(1,34)	p	η ²
Messzeitpunkt (Z)	3.013	.046	.081
Gruppe (G)	0.005	.473	.000
Interaktion (ZxG)	3.013	.046	.081

Ein ähnliches Befundmuster zeigt sich bei der Analyse der Veränderungen vom ersten zum dritten Messzeitpunkt, wobei die Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe ein leichtes Ansteigen der Selbstwirksamkeitserwartung aufweist. Infolgedessen fällt der Interaktionseffekt noch grösser aus als bei der Analyse vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (vgl. Tab. 20). Die positiven Effekte des Lehrertrainings auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen gegenüber der Umsetzung eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts sind folglich auch drei Monate dem dessen Beendigung noch wirksam.

Tabelle 19: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich Persönlichkeitsförderung im Sportunterricht der Lehrpersonen zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Follow-up} (SD)
Selbstwirksamkeitserwartung	Kontrollgruppe	8	3.00 (0.53)	2.75 (0.46)
	Experimentalgruppe	24	2.88 (0.34)	2.96 (0.46)
	Total	32	2.91 (0.39)	2.91 (0.47)

Tabelle 20: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich des eigenen persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts aus der Sicht der Lehrpersonen vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	F(1,30)	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.938	.171	.030
Gruppe (G)	0.074	.394	.002
Interaktion (ZxG)	3.750	.031	.111

6.2 Wissen der Lehrpersonen

Auf der zweiten Ebene des Evaluationsmodells von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) gilt es zu prüfen, ob sich das Lehrertraining positiv auf das Wissen der Lehrpersonen hinsichtlich der Thematik der Persönlichkeitsförderung im Schulsport auswirkt. Nur wenn Effekte auf dieser Ebene vorliegen, ist davon auszugehen, dass auf hierarchisch höheren Ebenen, beim Verhalten und bei den Ergebnissen, ebenfalls Effekte resultieren.

Tabelle 21: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) des selbsteingeschätzten Wissens über Persönlichkeitsförderung im Sportunterricht der Lehrperson zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Post} (SD)
Lehrerperzipiertes Wissen	Kontrollgruppe	8	5.19 (2.05)	5.50 (2.22)
	Experimentalgruppe	28	5.13 (1.49)	7.57 (1.11)
	Total	36	5.14 (1.60)	7.11 (1.64)

Tabelle 22: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich des selbsteingeschätzten Wissens über persönlichkeitsfördernde Sportunterrichtsgestaltung aus der Sicht der Lehrpersonen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,34)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	24.165	<.001	.415
Gruppe (G)	3.448	.036	.092
Interaktion (ZxG)	14.456	<.001	.298

Zum ersten Messzeitpunkt weisen die Lehrpersonen beim selbsteingeschätzten Wissen einen Gesamtmittelwert von 5.14 ($SD_{\text{Total}} = 2.05$) auf einer Skala von 1 („kein Wissen“) bis 10 („sehr viel Wissen“) auf, was auf einen moderaten Wissensschatz hinsichtlich der Thematik der Persönlichkeitsförderung durch Schulsport hinweist (Tab. 21). Für das selbsteingeschätzte Wissen zeigt die Varianzanalyse vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt einen signifikanten Zeit-, Gruppen- und Interaktionseffekt (Tab. 22). Während die Kontrollgruppe kaum Veränderungen beim selbsteingeschätzten Wissen erfährt, erhöht sich dasjenige der Experimentalgruppe durch das Lehrertraining beträchtlich (vgl. Abb. 5). Das Lehrertraining scheint folglich einen positiven Einfluss auf (selbsteingeschätzte) Wissen der Lehrpersonen zu haben.

Vom Pretest zum Follow-up-Test ist bei beiden Gruppen ein Ansteigen des selbsteingeschätzten Wissens zu verzeichnen, wobei der Anstieg bei der Experimentalgruppe stärker ausfällt (vgl. Tab. 23). Der Interaktionseffekt ist jedoch kleiner als bei der Varianzanalyse über die ersten beiden Messzeitpunkte hinweg (vgl. Tab. 24). Hinzu kommt die etwas kleinere Stichprobengrösse zum dritten Messzeitpunkt, was eine geringere statistische Power impliziert. Somit lässt sich der kleinere Interaktionseffekt aufgrund der begrenzten statistischen Power nicht mehr inferenzstatistisch absichern. Folglich lässt sich ein positiver Effekt des Lehrertrainings auf das selbsteingeschätzte Wissen statistisch nur direkt nach dem Lehrertraining feststellen. Ein nachhaltiger Effekt lässt sich lediglich in der Tendenz erkennen.

Tabelle 23: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) des selbsteingeschätzten Wissens über Persönlichkeitsförderung im Sportunterricht der Lehrperson zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	$M_{\text{Pre}} (SD)$	$M_{\text{Follow-up}} (SD)$
Lehrerperzipiertes Wissen	Kontrollgruppe	8	5.19 (2.05)	6.50 (1.73)
	Experimentalgruppe	24	5.31 (1.53)	7.65 (0.87)
	Total	32	5.28 (1.64)	7.36 (1.22)

Tabelle 24: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich des selbsteingeschätzten Wissens über persönlichkeitsfördernden Sportunterricht aus der Sicht der Lehrpersonen vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,30)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	31.536	<.001	.513
Gruppe (G)	1.736	.099	.055
Interaktion (ZxG)	2.475	.063	.076

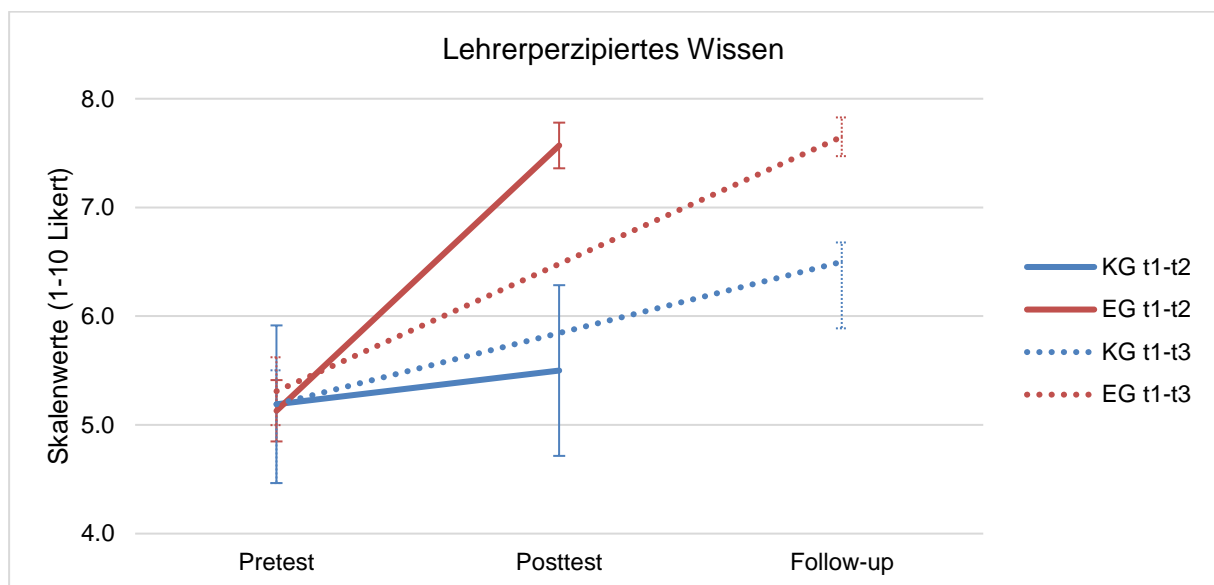


Abbildung 5: Veränderung des selbsteingeschätzten Wissens hinsichtlich persönlichkeitsfördernder Sportunterrichtsgestaltung aus der Sicht der Lehrpersonen in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

6.3 Unterrichtsinzenierung der Lehrpersonen

Auf der dritten Ebene des Evaluationsmodells von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) gilt es zu prüfen, ob Lehrpersonen, welche das Lehrertraining besucht haben, ihren Sportunterricht vermehrt nach selbstkonzeptförderlichen Prinzipien inszenieren können. Um die selbstkonzeptförderliche Unterrichtsinzenierung möglichst valide und reliabel beurteilen zu können, werden hierfür drei sich ergänzende Perspektiven eingenommen: Eine externe Aussenperspektive (vgl. Kap. 4.8.3.1), die Perspektive der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. 4.8.3.2) sowie die Perspektive der Lehrpersonen (vgl. Kap. 4.8.3.1). Konkret wird zunächst geprüft, ob Beobachter eine Veränderung bei der reflexiven und individualisierten Unterrichtsinzenierung sowie beim Feedbackverhalten und der Selbstkonzeptförderung insgesamt feststellen (vgl. Kap. 4.8.3.1). Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. 4.8.3.2) sowie aus der Sicht der Lehrpersonen (vgl. Kap. 4.8.3.2) wird zudem analysiert, ob sich die reflexive Unterrichtsinzenierung, die individuelle

Bezugsnormorientierung der Lehrpersonen sowie die Differenzierung im Sportunterricht bei der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe positiv verändern.

6.3.1 Beobachtete Veränderung der Unterrichtsinszenierung

Reflexive Unterrichtsinszenierung

Hinsichtlich der reflexiven Unterrichtsgestaltung weisen die Lehrpersonen gemäss den Beobachtern zum ersten Messzeitpunkt einen Mittelwert von 1.30 ($SD_{\text{Total}} = 0.35$) auf, was darauf hinweist, dass die Lehrpersonen unabhängig der Gruppenzugehörigkeit ihren Sportunterricht beim Pretest kaum reflexiv inszeniert haben (vgl. Tab. 25). Während die Kontrollgruppe auch beim Posttest kaum reflexiv unterrichtet, verzeichnet die Experimentalgruppe auf deskriptiver Ebene einen markanten Anstieg (vgl. Abb. 6). Übereinstimmend mit diesem deutlichen deskriptiven Befundmuster, weist die Varianzanalyse mit Messwiederholung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt einen signifikanten Zeit-, Gruppen- und Interaktionseffekt aus (Tab. 26).

Tabelle 25: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der beobachteten reflexiven Unterrichtsinszenierung der Lehrperson zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Post} (SD)
Beobachtete Reflexion	Kontrollgruppe	8	1.17 (0.17)	1.17 (0.38)
	Experimentalgruppe	25	1.34 (0.38)	2.18 (0.65)
	Total	33	1.30 (0.35)	1.93 (0.74)

Tabelle 26: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der beobachteten reflexiven Unterrichtsinszenierung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	F(1,31)	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	11.261	.001	.266
Gruppe (G)	14.326	<.001	.323
Interaktion (ZxG)	11.715	.001	.274

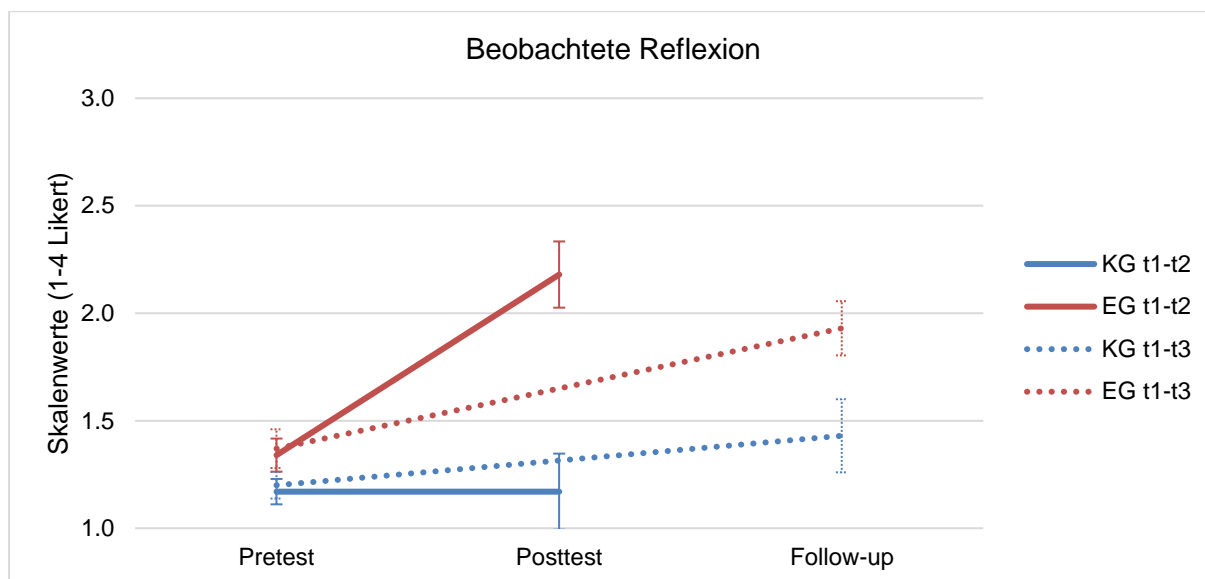


Abbildung 6: Veränderung der beobachteten reflexiven Sportunterrichtsgestaltung in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Die Effekte vom Pretest zum Posttest lassen sich beim Follow-up-Test statistisch nicht absichern, obwohl der Interaktionseffekt mit einem $\eta^2 = .084$ immer noch moderat ausfällt. Die Power ist mit einer Stichprobengrösse von $N = 28$ jedoch zu gering, um diesen Effekt statistisch abzusichern. Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass das Lehrertraining einen positiven unmittelbaren Effekt auf die beobachtete reflexive Unterrichtsinszenierung hat. Ein nachhaltiger Effekt lässt sich lediglich in der Tendenz erkennen.

Tabelle 27: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der beobachteten reflexiven Unterrichtsinszenierung der Lehrperson zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Follow-up} (SD)
Beobachtete Reflexion	Kontrollgruppe	7	1.20 (0.16)	1.43 (0.45)
	Experimentalgruppe	20	1.37 (0.41)	1.93 (0.56)
	Total	27	1.33 (0.37)	2.19 (0.58)

Tabelle 28: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der beobachteten reflexiven Unterrichtsinszenierung vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	F(1,25)	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	13.309	<.001	.347
Gruppe (G)	3.937	.029	.136
Interaktion (ZxG)	2.301	.071	.084

Individualisierte Unterrichtsinszenierung

Die Lehrpersonen weisen zum ersten Messzeitpunkt einen Mittelwert von 1.92 ($SD_{\text{Total}} = 0.53$) bei der Individualisierung auf (vgl. Tab. 29). Die Varianzanalyse weist einen signifikanten Interaktionseffekt vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt aus, was darauf hinweist, dass sich die beobachtete Individualisierung in beiden Gruppen unterschiedlich verändert hat (Tab. 30). In Abbildung 7 wird ersichtlich, dass die Experimentalgruppe im Vergleich zum Pre-Test individualisierter unterrichtet, während die Kontrollgruppenlehrpersonen ihren Unterricht zum Post-Test weniger individualisiert inszenieren als noch beim Pre-Test. Es lässt sich schlussfolgern, dass das Lehrertraining einen positiven Effekt auf die beobachtete individualisierte Unterrichtsinszenierung aufweist.

Tabelle 2: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der beobachteten individualisierten Unterrichtsinszenierung zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	$M_{\text{Pre}} (SD)$	$M_{\text{Post}} (SD)$
Beobachtete Individualisierung	Kontrollgruppe	8	1.95 (0.46)	1.81 (0.66)
	Experimentalgruppe	25	1.90 (0.56)	2.38 (0.54)
	Total	33	1.92 (0.53)	2.24 (0.61)

Tabelle 30: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der beobachteten individualisierten Unterrichtsinszenierung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,31)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.1143	.146	.036
Gruppe (G)	2.424	.065	.073
Interaktion (ZxG)	4.185	.025	.117

Wie bei vorangehenden Befunden aus den Unterrichtsbeobachtungen, kann der Interaktionseffekt auch bei der beobachteten Individualisierung beim Zeitpunkt des Follow-up-Tests nicht inferenzstatistisch abgesichert werden. Über die Zeitspanne vom Pretest zum Follow-up hinweg fällt der Interaktionseffekt deutlich kleiner aus (vgl. Tab. 32). Somit lässt sich insgesamt ein positiver Effekt des Lehrertrainings auf die beobachtete Individualisierung direkt nach dem Lehrertraining feststellen. Ein nachhaltiger Effekt lässt sich erneut nur in der Tendenz vermuten (vgl. Abb. 7).

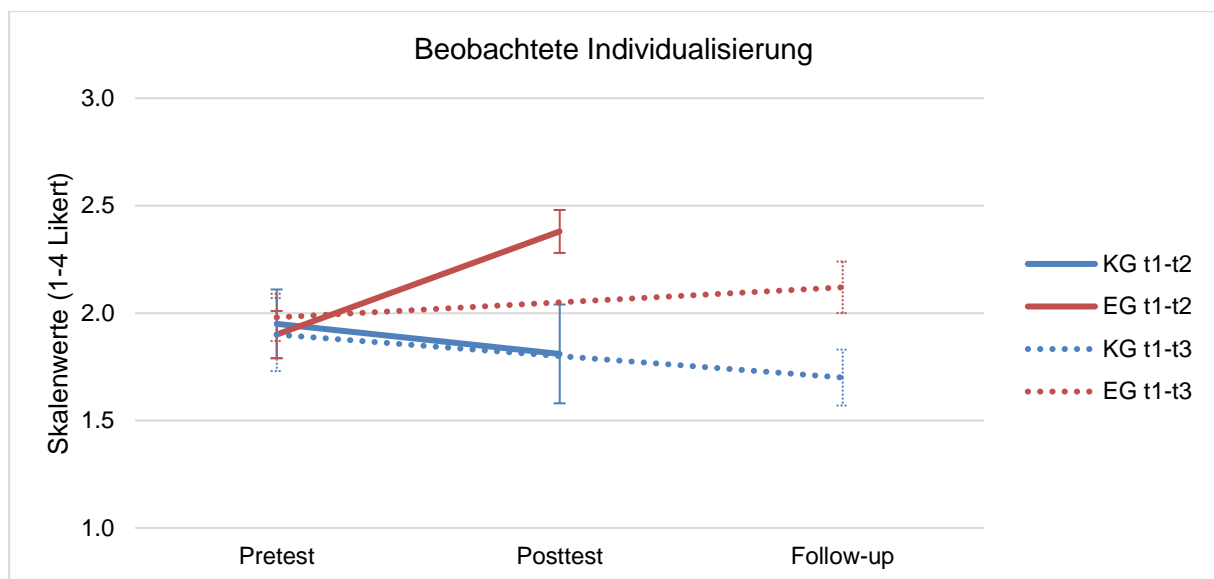


Abbildung 7: Veränderung der beobachteten individualisierten Sportunterrichtsgestaltung in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Tabelle 31: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der beobachteten individualisierten Unterrichtsinszenierung zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Follow-up} (SD)
Beobachtete Individualisierung	Kontrollgruppe	7	1.90 (0.46)	1.70 (0.34)
	Experimentalgruppe	20	1.98 (0.58)	2.12 (0.52)
	Total	27	1.96 (0.55)	2.01 (0.51)

Tabelle 32: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der beobachteten individualisierten Unterrichtsinszenierung vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	F(1,25)	p	η ²
Messzeitpunkt (Z)	0.033	.429	.001
Gruppe (G)	2.027	.084	.075
Interaktion (ZxG)	1.302	.133	.050

Selbstkonzeptförderliches Feedback

Gemäss den Beobachtern erteilen die Lehrpersonen zum ersten Messzeitpunkt insgesamt lediglich ansatzweise selbstkonzeptförderliches Feedback ($M_{\text{Total}} = 1.89$, $SD_{\text{Total}} = 0.50$; vgl. Tab. 33). Auf deskriptiver Ebene erteilen die Lehrpersonen der Experimentalgruppe beim Posttest im Vergleich zum Pretest etwas selbstkonzeptförderlicher und die Kontrollgruppe etwas weniger selbstkonzeptförderlich Feedback (vgl. Abb. 8). Die Effekte fallen jedoch zu gering aus, als dass sie inferenzstatistisch abgesichert werden könnten. Es liegt kein signifikanter Haupt-, Gruppen- und Interaktionseffekt vor (vgl. Tab. 34).

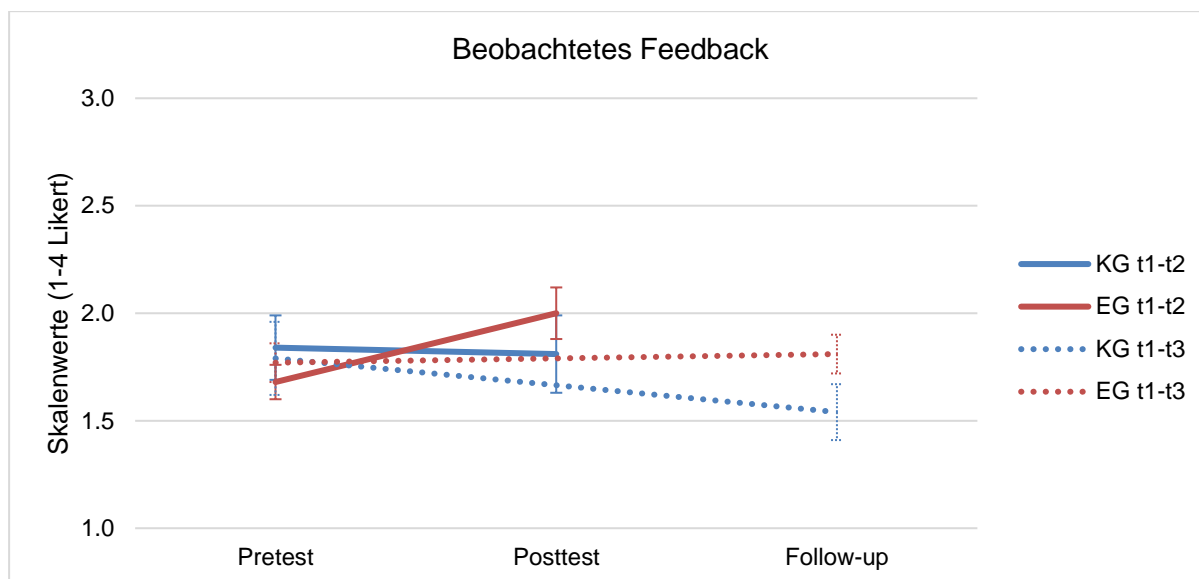


Abbildung 8: Veränderung des beobachteten selbstkonzeptförderlichen Feedbackverhaltens der Lehrperson in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Tabelle 33: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) des beobachteten Feedbacks der Lehrperson zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Post} (SD)
Beobachtetes Feedback	Kontrollgruppe	8	1.84 (0.43)	1.81 (0.52)
	Experimentalgruppe	25	1.68 (0.41)	2.00 (0.62)
	Total	33	1.72 (0.41)	1.96 (0.59)

Tabelle 34: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich des beobachteten Feedbacks der Lehrperson vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	F(1,31)	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	1.207	.140	.037
Gruppe (G)	0.006	.937	<.0005
Interaktion (ZxG)	1.556	.111	.048

Ein ähnliches deskriptives sowie inferenzstatistisches Befundmuster zeigen sich bei der Analyse der Veränderungen vom ersten zum dritten Messzeitpunkt (vgl. Tab. 35). Auch bei der Varianzanalyse mit Messwiederholung vom Pretest zum Follow-up lassen sich inferenzstatistisch keine positiven Effekte des Lehrerstrainings auf das Feedbackverhalten feststellen (vgl. Tab. 36). Auf deskriptiver Ebene zeigen die Befunde jedoch in die erwartete Richtung.

Tabelle 35: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) des beobachteten Feedbacks der Lehrperson zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	$M_{Pre} (SD)$	$M_{Follow-up} (SD)$
Beobachtetes Feedback	Kontrollgruppe	7	1.79 (0.44)	1.54 (0.34)
	Experimentalgruppe	20	1.77 (0.41)	1.81 (0.41)
	Total	27	1.78 (0.41)	1.74 (0.41)

Tabelle 36: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich des beobachteten Feedbacks der Lehrperson vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,25)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.822	.187	.032
Gruppe (G)	0.807	.189	.031
Interaktion (ZxG)	1.511	.115	.057

Beobachtete Selbstkonzeptförderung

Zusätzlich zur Beurteilung der reflexiven Unterrichtsinszenierung, der Individualisierung sowie des Feedbackverhaltens wurden die videografierten Sportlektionen zu allen Messzeitpunkten auf einer vierstufigen Skala von 1 („Lektion ist nicht so akzentuiert“) bis 4 („Lektion ist deutlich so akzentuiert“) von den drei Beobachtern hinsichtlich einer selbstkonzeptfördernden Inszenierung global beurteilt. In diesen globalen Beurteilungen der Lektionen wurde die Umsetzung aller methodisch-didaktischen Prinzipien eines selbstkonzeptförderlichen Unterrichts in einem Gesamturteil in sich vereint. Aus der Tabelle 37 wird ersichtlich, dass die Lehrpersonen beider Gruppen zum ersten Messzeitpunkt nicht akzentuiert selbstkonzeptförderlich unterrichteten, was sich mit den vorangehenden Befunden zu den einzelnen Prinzipien eines selbstkonzeptförderlichen Unterrichtes deckt ($M_{Total} = 1.83$, $SD_{Total} = 0.51$). Unmittelbar nach dem Lehrertraining, beim Posttest, unterrichten die Lehrpersonen der Experimentalgruppe gemäss den beobachteten Lektionen vermehrt selbstkonzeptförderlich, was auf die Lehrpersonen der Kontrollgruppe nicht zutrifft (vgl. Abb. 9). Dieses deskriptive Befundmuster lässt sich auch inferenzstatistisch mit einem gemäss Cohen (1988) grossen Interaktionseffekt bestätigen (vgl. Tab. 38).

Tabelle 37: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der beobachteten selbstkonzeptfördernden Unterrichtsinszenierung zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	$M_{Pre} (SD)$	$M_{Post} (SD)$
Beobachtete Selbstkonzeptförderung	Kontrollgruppe	8	1.88 (0.35)	1.63 (0.68)
	Experimentalgruppe	25	1.81 (0.56)	2.45 (0.62)
	Total	33	1.83 (0.51)	2.25 (0.72)

Tabelle 38: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich des beobachteten selbstkonzeptfördernden Unterrichtsinszenierung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,31)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	1.450	.119	.045
Gruppe (G)	5.071	.016	.141
Interaktion (ZxG)	7.553	.005	.196

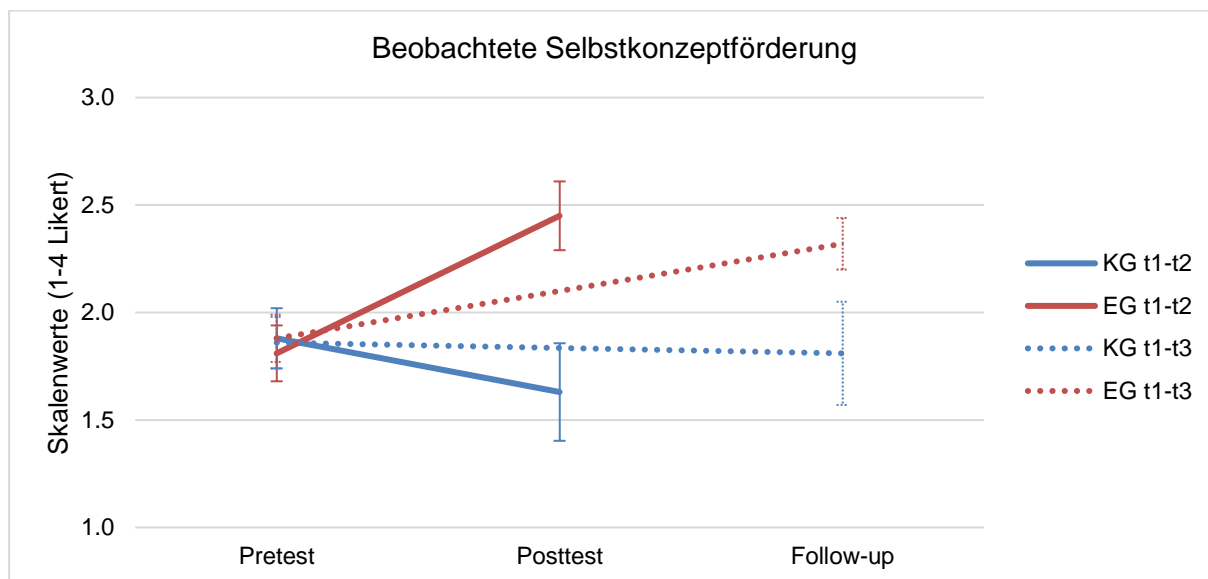


Abbildung 9: Veränderung der beobachteten reflexiven Sportunterrichtsgestaltung in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Dieser Befund liefert weitere Evidenz für die Annahme, dass das Lehrertraining einen positiven Einfluss auf die selbstkonzeptförderliche Sportunterrichtsinszenierung der teilnehmenden Lehrpersonen aufweist. Wie bei den vorangehenden Ergebnissen zur Unterrichtsbeobachtung, kann der Effekt, welcher direkt nach dem Training vorliegt, drei Monate nach dem Training, beim Follow-up-Test, nicht mehr festgestellt werden (vgl. Tab. 40). Obwohl das Befundmuster deskriptiv ähnlich bleibt (vgl. Abb. 9; Tab. 39), weist die Varianzanalyse vom ersten zum dritten Messzeitpunkt keinen signifikanten Interaktionseffekt mehr aus. Folglich kann nicht auf eine unterschiedliche Veränderung vom Pretest zum Follow-up-Test zwischen den Lehrpersonen der Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich der beobachteten selbstkonzeptförderlichen Sportunterrichtsinszenierung geschlossen werden.

Tabelle 39: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der beobachteten selbstkonzeptfördernden Unterrichtsinszenierung zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M_{Pre} (SD)	$M_{Follow-up}$ (SD)
Beobachtete Selbstkonzeptförderung	Kontrollgruppe	7	1.86 (0.38)	1.81 (0.60)
	Experimentalgruppe	20	1.88 (0.59)	2.32 (0.70)
	Total	27	1.88 (0.53)	2.19 (0.70)

Tabelle 40: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich des beobachteten selbstkonzeptfördernden Unterrichtsinszenierung vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,25)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	1.410	.123	.053
Gruppe (G)	1.545	.112	.058
Interaktion (ZxG)	2.193	.075	.081

6.3.2 Schülerperzipierte Veränderung der Unterrichtsinszenierung

Im Gegensatz zu den Beobachtern, welche jeweils punktuell eine Sportlektion beurteilen, erleben die Schülerinnen und Schüler eine grosse Anzahl an unterschiedlichen Sportlektionen ihrer Lehrpersonen. Deshalb erscheint der Einbezug der schülerperzipierte Perspektive zur Beurteilung der Unterrichtsinszenierung über einen längeren Zeitraum hinweg sinnvoll. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung hinsichtlich der schülerperzipierte reflexiven Unterrichtsinszenierung, der individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrpersonen sowie der Differenzierung im Sportunterricht berichtet.

Schülerperzipierte Reflexion

Gemäss den Schülerinnen und Schülern wenden die Lehrpersonen beider Gruppen zum ersten Messzeitpunkt nur selten reflexive Methoden in ihrem Sportunterricht an ($M_{Total} = 2.24$, $SD_{Total} = 0.64$; vgl. Tab. 41). Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe berichten unmittelbar nach dem Lehrertraining einen im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt grösseren Mittelwert bei der reflexiven Unterrichtsgestaltung ihrer Lehrperson, was auf die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe nicht zutrifft (vgl. Abb. 10). Dieser unterschiedliche Entwicklungsverlauf der schülerperzipierten Reflexion widerspiegelt sich in einem schwachen aber signifikanten Interaktionseffekt (vgl. Tab. 42). Dieser Befund untermauert, zusätzlich zu den Ergebnissen der Beobachtungsdaten, die Evidenz zur Annahme, dass das Lehrertraining einen positiven Einfluss auf die reflexive Sportunterrichtsinszenierung der teilnehmenden Lehrpersonen hat.

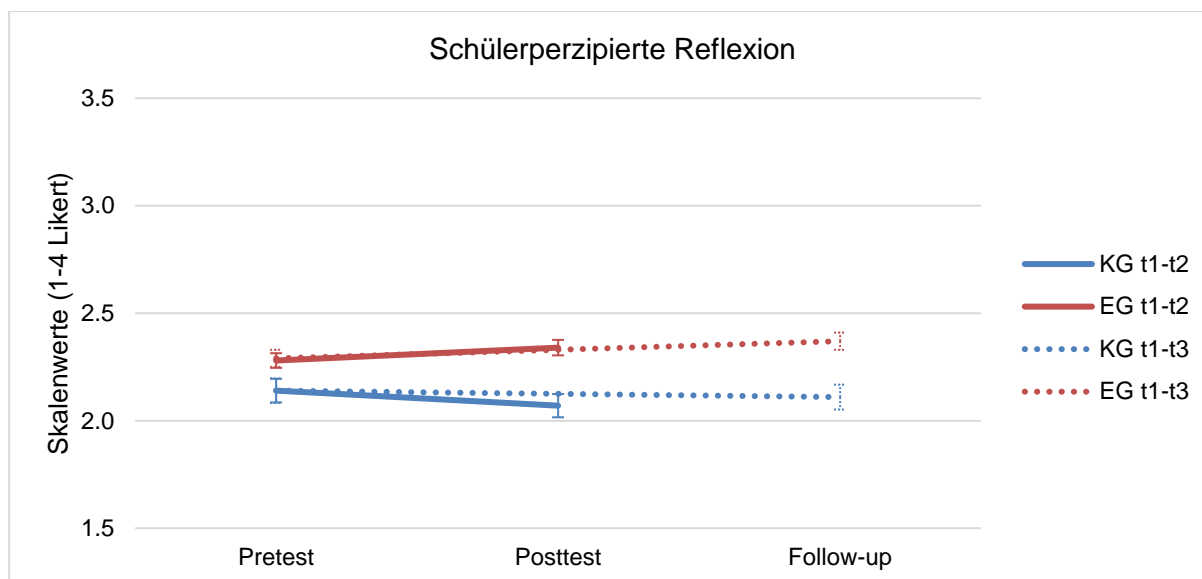


Abbildung 10: Veränderung der schülerperzipierten reflexiven Sportunterrichtsgestaltung in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Tabelle 41: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der schülerperzipierten reflexiven Unterrichtsinszenierung der Lehrperson zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Post} (SD)
Schülerperzipierte Reflexion	Kontrollgruppe	138	2.14 (0.65)	2.07 (0.63)
	Experimentalgruppe	351	2.28 (0.64)	2.34 (0.67)
	Total	489	2.24 (0.64)	2.27 (0.67)

Tabelle 42: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der schülerperzipierten reflexiven Unterrichtsinszenierung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	F(1,487)	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.025	.437	.000
Gruppe (G)	12.661	<.001	.025
Interaktion (ZxG)	4.233	.020	.009

Aus der Abbildung 10 wird ersichtlich, dass die Veränderungen der schülerperzipierten Reflexion vom ersten zum dritten Messzeitpunkt ähnlich verlaufen wie vom Pretest zum Posttest. Der Interaktionseffekt fällt jedoch noch etwas kleiner aus, weshalb er statistisch nicht mehr signifikant ausfällt. Das Lehrertraining hat folglich zu einer unmittelbaren Steigerung der reflexiven Unterrichtsinszenierung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler geführt. Dieser Effekt ist längerfristig nur in der Tendenz erkennbar.

Tabelle 43: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der schülerperzipierten reflexiven Unterrichtsinszenierung der Lehrperson zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M_{Pre} (SD)	$M_{Follow-up}$ (SD)
Schülerperzipierte Reflexion	Kontrollgruppe	131	2.14 (0.65)	2.11 (0.66)
	Experimentalgruppe	259	2.29 (0.65)	2.37 (0.65)
	Total	390	2.24 (0.65)	2.29 (0.66)

Tabelle 44: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der schülerperzipierten reflexiven Unterrichtsinszenierung vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,388)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.244	.311	.001
Gruppe (G)	11.599	<.001	.029
Interaktion (ZxG)	2.288	.066	.006

Schülerperzipierte individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrperson

Auf deskriptiver Ebene zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler insgesamt bereits zum ersten Messzeitpunkt eine hohe individuelle Bezugsnormorientierung seitens der Lehrpersonen wahrnehmen ($M_{Total} = 3.23$, $SD_{Total} = 0.64$). Weiter lässt sich aus der Abbildung 11 sowie aus der Tabelle 45 ablesen, dass die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe die individuelle Bezugsnorm zum ersten Messzeitpunkt deutlicher erleben als die Kontrollgruppenschüler/-innen. Vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt senkt sich die schülerperzipierte individuelle Bezugsnorm der Experimentalgruppe leicht ab und diejenige der Kontrollgruppe steigt leicht an. Daraus resultiert ein erwartungswidriger Interaktionseffekt (vgl. Tab. 46). Das Absinken der schülerperzipierten individuellen Bezugsnorm bei der Experimentalgruppe könnte dem hohen Ausgangsniveau zum ersten Messzeitpunkt geschuldet sein. Auch wenn die Gründe dieses Absinkens letztlich offenbleiben, lässt sich festhalten, dass das Lehrertraining keinen positiven Effekt auf die schülerperzipierte individuelle Bezugsnorm der Lehrperson hat. Unter Berücksichtigung des hohen Ausgangswerts zu Beginn der Messungen erstaunt dieser Befund jedoch wenig. Vom Pre- zum Follow-up-Test zeigen sich bei der schülerperzipierten individuellen Bezugsnormorientierung in beiden Gruppen keine Veränderungen (vgl. Abb. 11). Die Mittelwerte der Experimentalgruppe verweilen konstant auf einem höheren Niveau als diejenigen der Kontrollgruppe, was sich in einem signifikanten Gruppeneffekt ausdrückt (vgl. Tab. 48). Zusammengefasst zeigt sich, dass die Lehrpersonen der Experimentalgruppe im Vergleich zu den Kontrollgruppenlehrpersonen vermehrt eine individuelle Bezugsnorm in ihrem Sportunterricht anwenden. Dieser Unterschied bestand jedoch schon vor Beginn des Lehrertrainings, weshalb das Training bei dieser Dimension eines selbstkonzeptförderlichen Sportunterrichts, zumindest aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler, keinen positiven Effekt erzielen konnte.

Tabelle 45: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der schülerperzipierten individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrperson zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Post} (SD)
Schülerperzipierte IBNO	Kontrollgruppe	139	3.08 (0.62)	3.12 (0.73)
	Experimentalgruppe	350	3.29 (0.64)	3.15 (0.82)
	Total	489	3.23 (0.64)	3.14 (0.80)

Tabelle 46: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der schülerperzipierten individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrperson vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	F(1,487)	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	2.490	.058	.005
Gruppe (G)	3.551	.030	.007
Interaktion (ZxG)	6.176	.007	.013

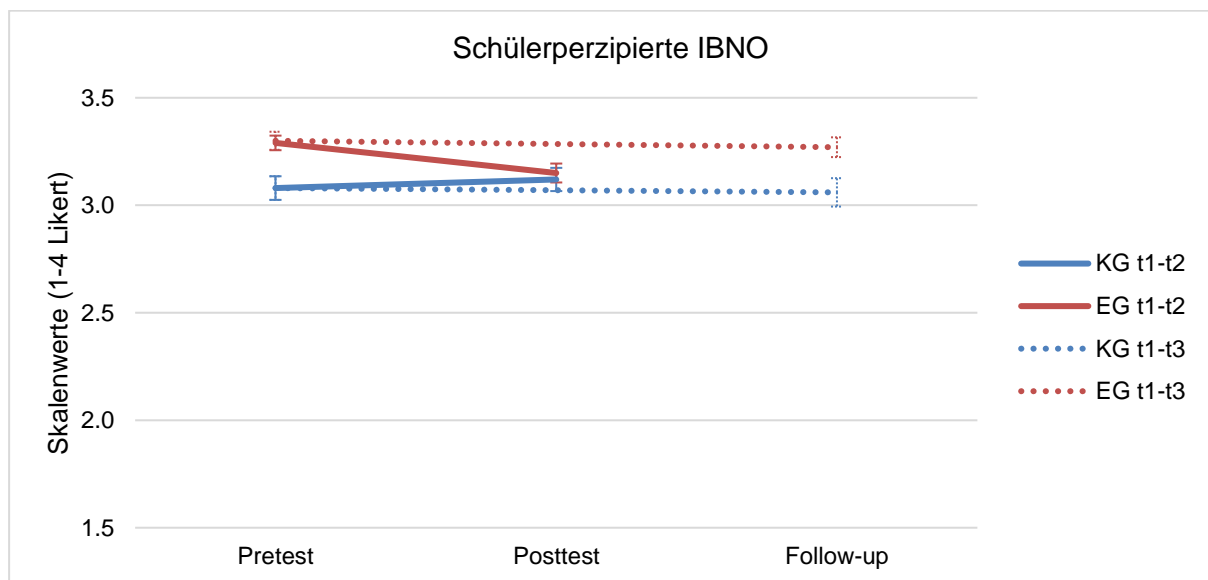


Abbildung 11: Veränderung der schülerperzipierten individuellen Bezugsnormorientierung (IBNO) der Lehrperson in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Tabelle 47: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der schülerperzipierten individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrperson zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Follow-up} (SD)
Schülerperzipierte IBNO	Kontrollgruppe	134	3.08 (0.64)	3.06 (0.76)
	Experimentalgruppe	257	3.30 (0.67)	3.27 (0.70)
	Total	391	3.22 (0.67)	3.20 (0.73)

Tabelle 48: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der schülerperzipierten individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrperson vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,389)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.401	.264	.000
Gruppe (G)	11.049	<.001	.028
Interaktion (ZxG)	0.029	.433	.000

Schülerperzipierte Differenzierung

Über alle Schüler/-innen hinweg beträgt der Mittelwert beim Pretest $M_{\text{Total}} = 2.29$ ($SD_{\text{Total}} = 0.69$), wobei die Experimentalgruppe bei dieser Dimension einen höheren Mittelwert aufweist (vgl. Tab. 49). Vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt nimmt die Differenzierung in beiden Gruppen in vergleichbar geringem Ausmass ab (vgl. Abb. 12). Weiter wird ersichtlich, dass der Zeiteffekt sowie der Gruppenunterschied mit einer kleinen Effektstärke statistisch signifikant ausfallen. Der Interaktionseffekt ist, wie dies bereits das deskriptive Befundmuster erahnen lässt, nicht vorhanden.

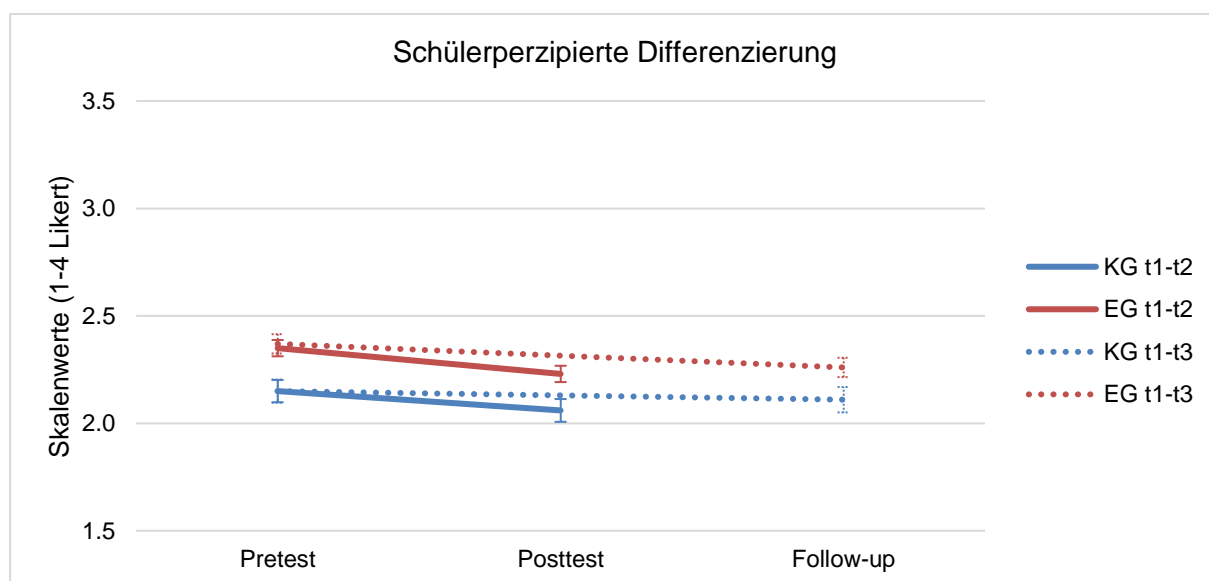


Abbildung 12: Veränderung der schülerperzipierten differenzierten Sportunterrichtsgestaltung in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Tabelle 49: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der schülerperzipierten Differenzierung zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	$M_{\text{Pre}} (SD)$	$M_{\text{Post}} (SD)$
Schülerperzipierte Differenzierung	Kontrollgruppe	140	2.15 (0.61)	2.06 (0.63)
	Experimentalgruppe	349	2.35 (0.71)	2.23 (0.71)
	Total	489	2.29 (0.69)	2.18 (0.69)

Tabelle 50: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der schülerperzipierten differenzierten Unterrichtsinszenierung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,497)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	9.506	.001	.019
Gruppe (G)	8.976	.001	.018
Interaktion (ZxG)	0.276	.300	.001

Das Befundmuster über die längerfristige Perspektive, vom Pretest zum Follow-up-Test, unterscheidet sich kaum vom Befundmuster über die ersten beiden Messzeitpunkte hinweg (vgl. Abb. 12). Die Mittelwerte der Experimentalgruppe verweilen im Vergleich zu denjenigen der Kontrollgruppe konstant auf einem höheren Niveau. Der Zeit- sowie der Gruppeneffekt fallen statistisch signifikant aus (vgl. Tab. 52). Ein Interaktionseffekt ist nicht erkennbar. Daraus lässt sich folgern, dass das Lehrertraining weder unmittelbar noch langfristig einen positiven Einfluss auf die schülerperzipierte Differenzierung im Sportunterricht aufweist.

Tabelle 51: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der schülerperzipierten Differenzierung zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	$M_{Pre} (SD)$	$M_{Follow-up} (SD)$
Schülerperzipierte Differenzierung	Kontrollgruppe	136	2.15 (0.63)	2.11 (0.69)
	Experimentalgruppe	257	2.37 (0.72)	2.26 (0.72)
	Total	393	2.29 (0.70)	2.21 (0.71)

Tabelle 52: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der schülerperzipierten differenzierten Unterrichtsinszenierung vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,391)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	4.374	.019	.011
Gruppe (G)	8.253	.002	.021
Interaktion (ZxG)	0.848	.179	.002

6.3.3 Lehrerperzipierte Veränderung der Unterrichtsinszenierung

Ergänzend zur Perspektive der Beobachter und der Schülerinnen und Schüler wird im Folgenden die Veränderung der selbstkonzeptförderlichen Sportunterrichtsinszenierung aus der Sicht Lehrpersonen analysiert. Dabei werden analog zur schülerperzipierten Perspektive die reflexive Unterrichtsinszenierung, die individuelle Bezugsnormorientierung sowie die Differenzierung betrachtet. Zusätzlich wird anhand einer generellen Einschätzung der Lehrpersonen analysiert, ob die Häufigkeit der Umsetzung eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts durch die Trainingsteilnahme zugenommen hat.

Häufigkeit der Umsetzung eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts

Hinsichtlich der lehrerperzipierten Häufigkeit der Umsetzung eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts berichten die Lehrpersonen zum ersten Messzeitpunkt einen Mittelwert von 2.50 ($SD_{\text{Total}} = 0.61$), was auf eine mittlere Häufigkeit der Umsetzung dieser Zielsetzung hinweist (vgl. Tab. 53). Während die Lehrpersonen der Experimentalgruppe aus der Sicht der Lehrpersonen beim Post-Test häufiger Persönlichkeitsförderung in ihrem Sportunterricht thematisierten, berichten die Lehrpersonen der Kontrollgruppe beim Post-Test diesbezüglich keine Veränderung (vgl. Abb. 13). Die Varianzanalyse mit Messwiederholung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt weist jedoch lediglich einen signifikanten Gruppeneffekt aus, was darauf hinweist, dass die Lehrpersonen unabhängig von der Zeit häufiger das persönlichkeitsfördernd unterrichten. Der Interaktionseffekt fällt mit einer moderaten Effektstärke nicht signifikant aus (vgl. Tab. 54). Daraus lässt sich schliessen, dass das Lehrertraining aus der Sicht der Lehrpersonen nicht zu einer Steigerung der Umsetzung eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts geführt hat. Gemäss der deskriptiven Statistik gehen die Befunde in der Tendenz jedoch in die zu erwartende Richtung.

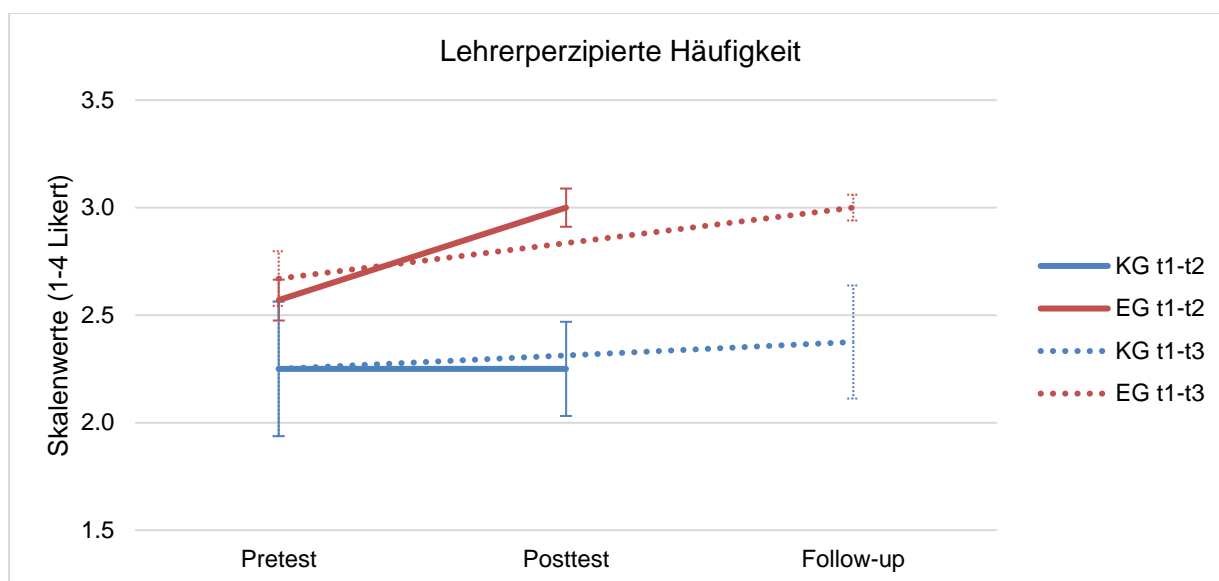


Abbildung 13: Veränderung der lehrerperzipierten Häufigkeit der Umsetzung eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Tabelle 53: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) lehrerperzipierten Häufigkeit der Umsetzung eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Post} (SD)
Lehrerperzipierte Häufigkeit	Kontrollgruppe	8	2.25 (0.89)	2.25 (0.89)
	Experimentalgruppe	28	2.57 (0.50)	3.00 (0.47)
	Total	36	2.50 (0.61)	2.83 (0.65)

Tabelle 54: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich lehrerperzipierten Häufigkeit der Umsetzung eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,34)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	2.615	.058	.071
Gruppe (G)	7.391	.005	.179
Interaktion (ZxG)	2.615	.058	.071

Vom Pre-Test zum Follow-up-Test sind ein signifikanter Zeit- und Gruppeneffekt vorhanden (vgl. Abb. 56). Unabhängig der Gruppenzugehörigkeit steigt die Häufigkeit der Persönlichkeitsförderung im Sportunterricht an. Der Anstieg scheint bei der Experimentalgruppe etwas grösser zu sein, wobei der Interaktionseffekt mit einem $\eta^2 = .025$ gering und in Anbetracht der geringen Stichprobengrösse nicht signifikant ausfällt. Somit lässt sich weder ein kurzfristiger noch ein nachhaltiger Effekt des Lehrertrainings auf die lehrerperzipierte Häufigkeit der Umsetzung eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts feststellen.

Tabelle 55: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) lehrerperzipierten Häufigkeit der Umsetzung eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	$M_{Pre} (SD)$	$M_{Follow-up} (SD)$
Lehrerperzipierte Häufigkeit	Kontrollgruppe	8	2.25 (0.89)	2.38 (0.74)
	Experimentalgruppe	24	2.67 (0.48)	3.00 (0.29)
	Total	32	2.56 (0.62)	2.84 (0.51)

Tabelle 56: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich lehrerperzipierten Häufigkeit der Umsetzung eines persönlichkeitsfördernden Sportunterrichts vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,30)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	2.782	.032	.110
Gruppe (G)	1.302	.004	.219
Interaktion (ZxG)	1.329	.195	.025

Lehrerperzipierte Reflexion

Hinsichtlich der reflexiven Unterrichtsgestaltung berichten die Lehrpersonen zum ersten Messzeitpunkt einen Mittelwert von 2.50 ($SD_{Total} = 0.60$), was auf eine moderate Umsetzung dieser methodisch-didaktischen Dimension eines selbstkonzeptförderlichen Unterrichts hinweist (vgl. Tab. 57). Während die Lehrpersonen der Kontrollgruppe aus der Sicht der Lehrpersonen beim Post-Test in ähnlichem Ausmass reflexiv unterrichten, berichten die Lehrpersonen der Experimentalgruppe beim Post-Test ein höheres Mass an reflexiver Unterrichtsinszenierung (vgl. Abb. 14). Übereinstimmend mit diesem deskriptiven Befund resultiert aus der Varianzanalyse mit Messwiederholung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ein signifikanter Interaktionseffekt im Bereich einer moderaten Effektstärke

(vgl. Tab. 58). Daraus lässt sich schliessen, dass das Lehrertraining auch aus der Sicht der Lehrpersonen einen positiven Effekt auf die reflexive Unterrichtsinszenierung aufweist.

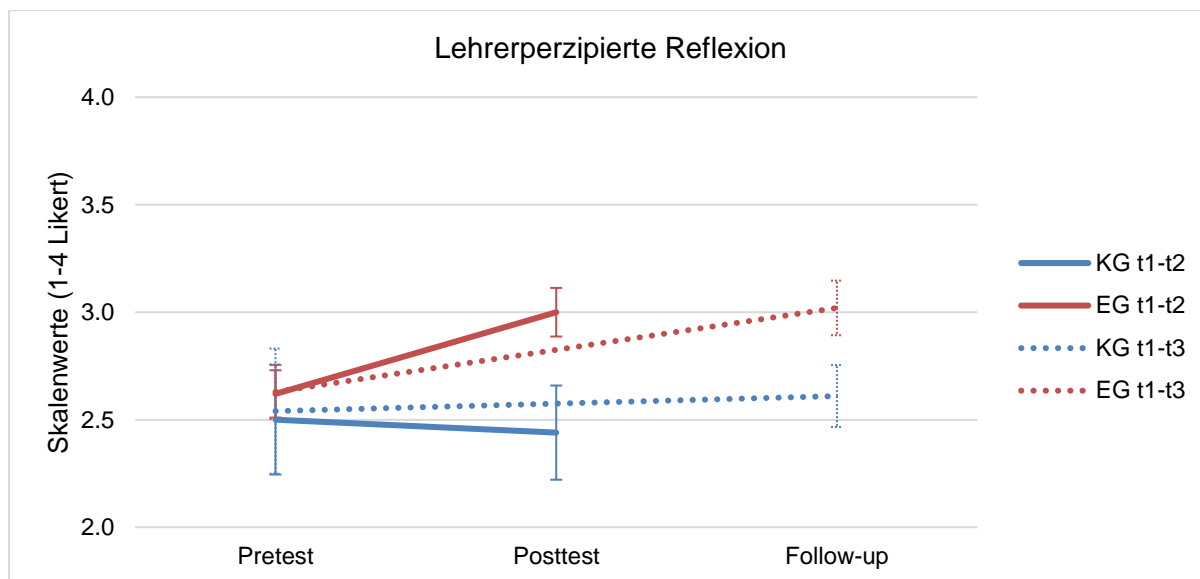


Abbildung 14: Veränderung der lehrerperzipierten reflexiven Sportunterrichtsgestaltung in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Die Effekte vom Pre-Test zum Post-Test sind beim Follow-up-Test nicht mehr vorhanden. Der Interaktionseffekt fällt mit einem $\eta^2 = .045$ gering aus, weshalb er mit einer Stichprobengrösse von $N = 30$ inferenzstatistisch nicht abgesichert werden kann. Somit lässt sich ein nachhaltiger Effekt lediglich auf deskriptiver Ebene erkennen (vgl. Tab. 60).

Tabelle 57: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der lehrerperzipierten reflexiven Unterrichtsinszenierung zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	$M_{Pre} (SD)$	$M_{Post} (SD)$
Reflexion	Kontrollgruppe	8	2.50 (0.72)	2.44 (0.62)
	Experimentalgruppe	28	2.62 (0.58)	3.00 (0.60)
	Total	36	2.59 (0.60)	2.88 (0.64)

Tabelle 58: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der lehrerperzipierten reflexiven Unterrichtsinszenierung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,34)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	2.126	.077	.059
Gruppe (G)	3.204	.064	.067
Interaktion (ZxG)	4.102	.026	.108

Tabelle 59: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der lehrerperzipierten reflexiven Unterrichtsinszenierung zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M_{Pre} (SD)	$M_{Follow-up}$ (SD)
Reflexion	Kontrollgruppe	7	2.54 (0.77)	2.61 (0.38)
	Experimentalgruppe	23	2.63 (0.61)	3.02 (0.61)
	Total	30	2.61 (0.64)	2.93 (0.59)

Tabelle 60: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der lehrerperzipierten reflexiven Unterrichtsinszenierung vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,28)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	2.782	.054	.090
Gruppe (G)	1.302	.132	.044
Interaktion (ZxG)	1.329	.130	.045

Lehrerperzipierte individuelle Bezugsnormorientierung

Auf deskriptiver Ebene zeigt sich, dass die Lehrpersonen insgesamt und unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit bereits zum ersten Messzeitpunkt einen sehr hohen Mittelwert bei der individuellen Bezugsnormorientierung aufweisen ($M_{Total} = 3.78$, $SD_{Total} = 0.28$). Vom Pre-Test zum Post-Test steigen die Mittelwerte in beiden Gruppen leicht an (vgl. Abb. 15). Die Varianzanalyse verdeutlicht jedoch, dass weder ein Haupt- noch ein Interaktionseffekt vorliegen.

Tabelle 61: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der lehrerperzipierten individuellen Bezugsnormorientierung zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M_{Pre} (SD)	M_{Post} (SD)
Lehrerperzipierte IBNO	Kontrollgruppe	8	3.78 (0.28)	3.88 (0.27)
	Experimentalgruppe	28	3.84 (0.25)	3.88 (0.19)
	Total	36	3.82 (0.25)	3.28 (0.21)

Tabelle 62: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der lehrerperzipierten individuellen Bezugsnormorientierung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,34)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	2.078	.080	.058
Gruppe (G)	0.122	.365	.004
Interaktion (ZxG)	0.418	.261	.011

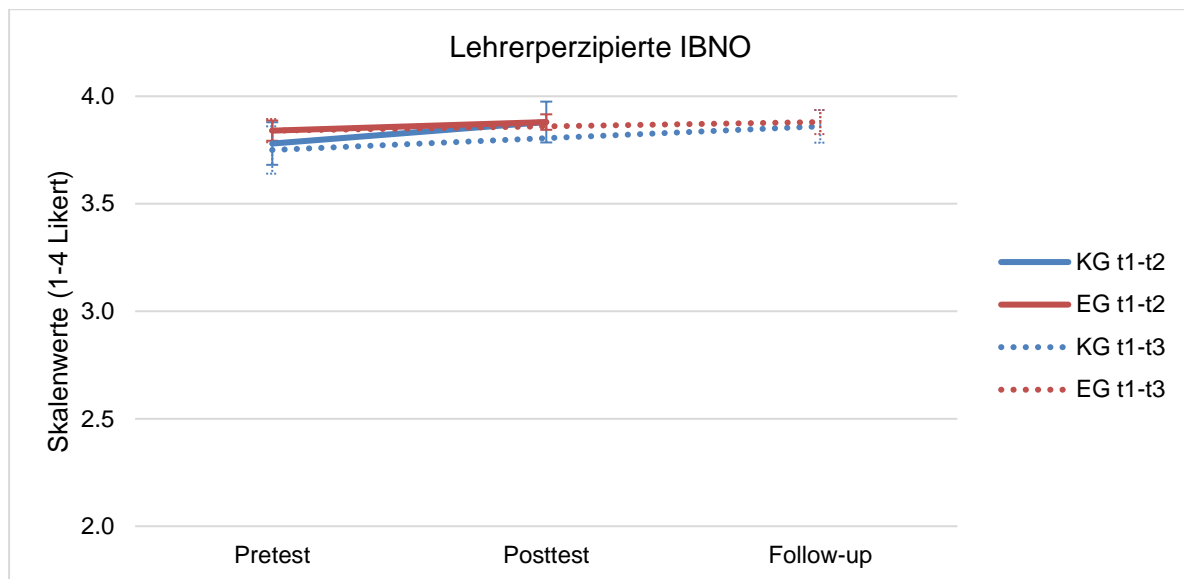


Abbildung 13: Veränderung der lehrerperzipierten individuellen Bezugsnormorientierung (IBNO) Sportunterrichtsgestaltung in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Tabelle 63: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der lehrerperzipierten individuellen Bezugsnormorientierung zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M_{Pre} (SD)	$M_{Follow-up}$ (SD)
Lehrerperzipierte IBNO	Kontrollgruppe	7	3.75 (0.29)	3.86 (0.20)
	Experimentalgruppe	23	3.84 (0.26)	3.88 (0.27)
	Total	30	3.82 (0.26)	3.88 (0.25)

Tabelle 64: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der lehrerperzipierten individuellen Bezugsnormorientierung vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,28)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	1.160	.146	.040
Gruppe (G)	0.393	.268	.014
Interaktion (ZxG)	0.207	.326	.007

Dieselben Befunde liegen über die längerfristige Perspektive vor (vgl. Tab. 63 & 64). Somit hat das Training aus der Perspektive der Lehrpersonen keinen positiven Effekt auf deren Anwendung einer individuellen Bezugsnormorientierung im Sportunterricht.

Lehrerperzipierte Differenzierung

Zum ersten Messzeitpunkt berichten die Lehrpersonen einen Mittelwert von $M_{Total} = 2.84$ ($SD_{Total} = 0.57$), was darauf hinweist, dass die Lehrpersonen bereits zu diesem Zeitpunkt

denken, dass sie ihren Sportunterricht mehrheitlich nach individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler differenzieren (vgl. Tab. 65).

Tabelle 65: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der lehrerperzipierten Differenzierung zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Post} (SD)
Lehrerperzipierte Differenzierung	Kontrollgruppe	8	2.88 (0.78)	2.98 (0.64)
	Experimentalgruppe	28	2.83 (0.51)	2.96 (0.43)
	Total	36	2.84 (0.57)	2.97 (0.47)

Tabelle 66: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der lehrerperzipierten differenzierten Unterrichtsinszenierung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	F(1,34)	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	1.426	.121	.040
Gruppe (G)	0.023	.440	.001
Interaktion (ZxG)	0.033	.429	.001

Vom Pre-Test zum Post-Test steigen die Mittelwerte in beiden Gruppen leicht an, wobei der Zeiteffekt im schwachen Effektstärkebereich nicht statistisch signifikant ausfällt (vgl. Tab. 66). Der Gruppen- und Interaktionseffekt fallen ebenfalls nicht signifikant aus. Die Varianzanalyse vom ersten zum dritten Messzeitpunkt weist ebenfalls keinen bedeutungsvollen Interaktionseffekt aus (vgl. Tab. 68). Das Training hat aus der Perspektive der Lehrpersonen somit weder unmittelbar noch längerfristig einen positiven Effekt auf die Inszenierung eines differenzierten Sportunterrichts.

Tabelle 67: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der lehrerperzipierten Differenzierung zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Follow-up} (SD)
Lehrerperzipierte Differenzierung	Kontrollgruppe	7	3.00 (0.75)	2.91 (0.43)
	Experimentalgruppe	23	2.89 (0.54)	2.96 (0.35)
	Total	30	2.91 (0.58)	2.95 (0.36)

Tabelle 68: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich der lehrerperzipierten differenzierten Unterrichtsinszenierung vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	F(1,28)	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.010	.462	.000
Gruppe (G)	0.033	.429	.001
Interaktion (ZxG)	0.880	.178	.000

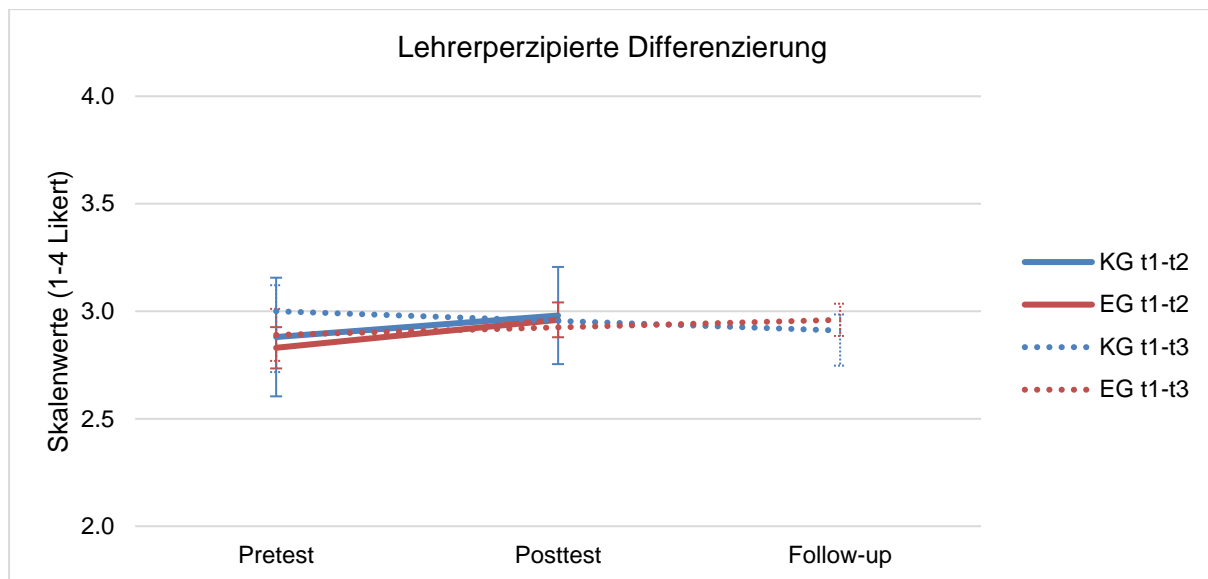


Abbildung 16: Veränderung der lehrerperzipierten differenzierten Sportunterrichtsgestaltung in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

6.4 Effekte auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler

Auf der vierten und obersten Ebene des Evaluationsmodells von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) gilt es zu prüfen, ob das Lehrertraining einen positiven Effekt auf die Selbstkonzeptentwicklung der Schülerinnen und Schüler in der Experimentalgruppe aufweist. Hierzu werden zunächst die Effekte auf spezifische Facetten des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts bei den Kindern der Kindergarten- bis zur 3. Klassenstufe berichtet (vgl. Kap. 4.8.4.1). Anschliessend werden die Effekte auf das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept, auf den Körperselbstwert sowie auf das globale Selbstwertgefühl bei den Kindern und Jugendlichen von der 4. bis zur 9. Klassenstufe aufgezeigt (vgl. Kap. 4.8.4.2).

6.4.1 Kindergarten bis 3. Klasse

Der Tabelle 69 sind die deskriptiven Kennwerte der drei wahrgenommenen fundamentalen Bewegungskompetenzen, „aktive Spielfertigkeiten“ (FMS-1), „Sich-Bewegen“ (FMS-2) und „Etwas-Bewegen“ (FMS-3) zu entnehmen. Es wird ersichtlich, dass die Kinder ihre Bewegungskompetenzen mit Mittelwerten grösser als 3.0 in allen Bereichen grundsätzlich positiv wahrnehmen (vgl. Tab. 69). Am positivsten schätzen die Kinder ihre „aktiven Spielfertigkeiten“ ein (u.a. Fahrrad fahren, Klettern, Schwimmen), gefolgt von den Fertigkeiten, welche den Faktor „Sich-Bewegen“ auszeichnen (u.a. Hüpfen, schnell laufen, weit springen) und dem Faktor „Etwas-Bewegen“ (u.a. Ball weit werfen, fangen, kicken, prellen). Vom Pre-Test zum Post-Test steigen die Mittelwerte in allen Fertigungsdimensionen an, wobei lediglich der Unterschied beim Faktor „aktive Spielfertigkeiten“ mit einer kleinen Effektstärke signifikant ausfällt (vgl. Abb. 17 & Tab. 69).

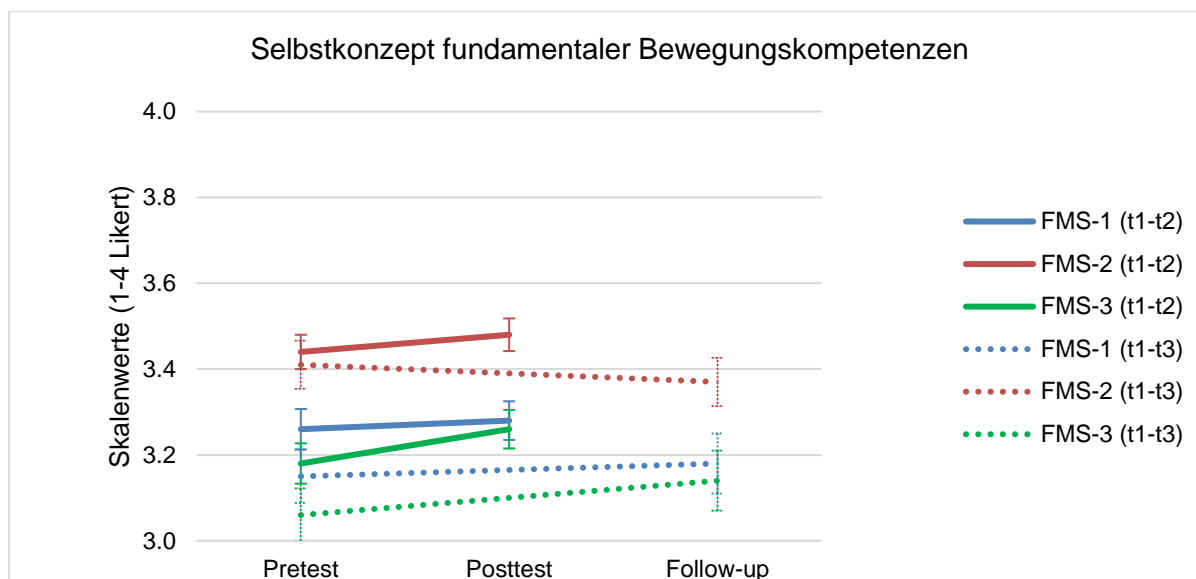


Abbildung 17: Veränderung der wahrgenommenen fundamentalen Bewegungskompetenzen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler von der Kindergartenstufe bis zur 3. (FMS-1 (t1-t2) = Spielfertigkeiten von Messzeitpunkt 1 bis 2, FMS-1 (t1-t3) = Spielfertigkeiten von Klassenstufe Messzeitpunkt 1 bis 3, FMS-2 (t1-t2) = Sich-Bewegen von Messzeitpunkt 1 bis 2, FMS-2 (t1-t3) = Sich-Bewegen von Messzeitpunkt 1 bis 3, FMS-3 (t1-t2) = Etwas-Bewegen von Messzeitpunkt 1 bis 2, FMS-3 (t1-t3) = Etwas-Bewegen von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Tabelle 69: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der wahrgenommenen fundamentalen Bewegungskompetenzen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler sowie statistische Kennwerte zum Mittelwertvergleich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	N	M _{Pre} (SD)	M _{Post} (SD)	t(df)	p	d
FMS-1	98	3.26 (0.47)	3.28 (0.45)	-0.571 (97)	.285	0.04
FMS-2	104	3.44 (0.41)	3.48 (0.39)	-0.861 (103)	.196	0.10
FMS-3	100	3.18 (0.48)	3.26 (0.47)	-1.864 (99)	.033	0.18

Der vorliegende Effekt vom Pre-Test zum Post-Test lässt sich beim Follow-up-Test erneut feststellen. Es gilt jedoch darauf hinzuweisen, dass bei dieser Teilstichprobe ein Vergleich mit einer Kontrollgruppe fehlt. Deshalb wird der eine signifikante Effekt vom Pre-Test zum Post-Test sowie vom Pre-Test zum Follow-up-Test, bei den aktiven Spielfertigkeiten, lediglich als schwacher Hinweis für die Wirksamkeit des Lehrertrainings auf der Ebene des Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler in dieser Alterskategorie interpretiert.

Tabelle 70: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der wahrgenommenen fundamentalen Bewegungskompetenzen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler sowie statistische Kennwerte zum Mittelwertvergleich vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Variable	N	M _{Pre} (SD)	M _{Follow-up} (SD)	t(df)	p	d
FMS-1	55	3.15 (0.46)	3.18 (0.52)	-0.503 (54)	.309	0.05
FMS-2	56	3.41 (0.41)	3.37 (0.42)	.502 (55)	.309	-0.10
FMS-3	57	3.06 (0.44)	3.14 (0.48)	-1.701 (56)	.037	0.24

6.4.2 4. Klasse bis 9. Klasse

Die Einflussnahme des Sportunterrichts auf das globale Selbstkonzept wird durch das „*Exercise and Self-Esteem-Modell*“ (EXSEM) von Sonstroem und Morgan (1989) beschrieben. In Anlehnung an dieses Modell wird angenommen, dass spezifisch inszenierter Sportunterricht die Ausbildung und Wahrnehmung sportmotorischer Fähigkeiten unterstützt, was physisches Kompetenzerleben fördert. Dieses wirkt sich positiv auf die Selbsteinschätzung der eigenen sportlichen Fähigkeiten aus, was sich weiter in positiver Weise auf den Körperselbstwert auswirkt. In Anlehnung an das multidimensionale und hierarchisch gegliederte Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. (1976) wird schliesslich postuliert, dass Personen ihre wahrgenommene sportliche Kompetenz und die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper zur generellen Bewertung der eigenen Person heranziehen.

Sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept

Das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler fällt zum ersten Messzeitpunkt unabhängig der Gruppenzugehörigkeit mit einem Mittelwert von 3.14 ($SD_{\text{Total}} = 0.60$) positiv aus (vgl. Tab. 71). Unmittelbar nach dem Training berichten die Schüler/-innen der Experimentalgruppe ein ebenso positives sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept wie zum ersten Messzeitpunkt, während die Kontrollgruppe ein leichtes Absinken über die Zeit aufweist (vgl. Abb. 18). Die Varianzanalyse mit Messwiederholung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zeigt einen signifikanten aber sehr kleinen Interaktionseffekt (vgl. Tab. 72). Dieser Befund liefert somit empirische Evidenz für die Annahme, dass das Lehrertraining einen positiven, wenn auch sehr kleinen, Effekt auf die Entwicklung des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler aufweist, indem es einem Absinken des Selbstkonzepts entgegenwirkt.

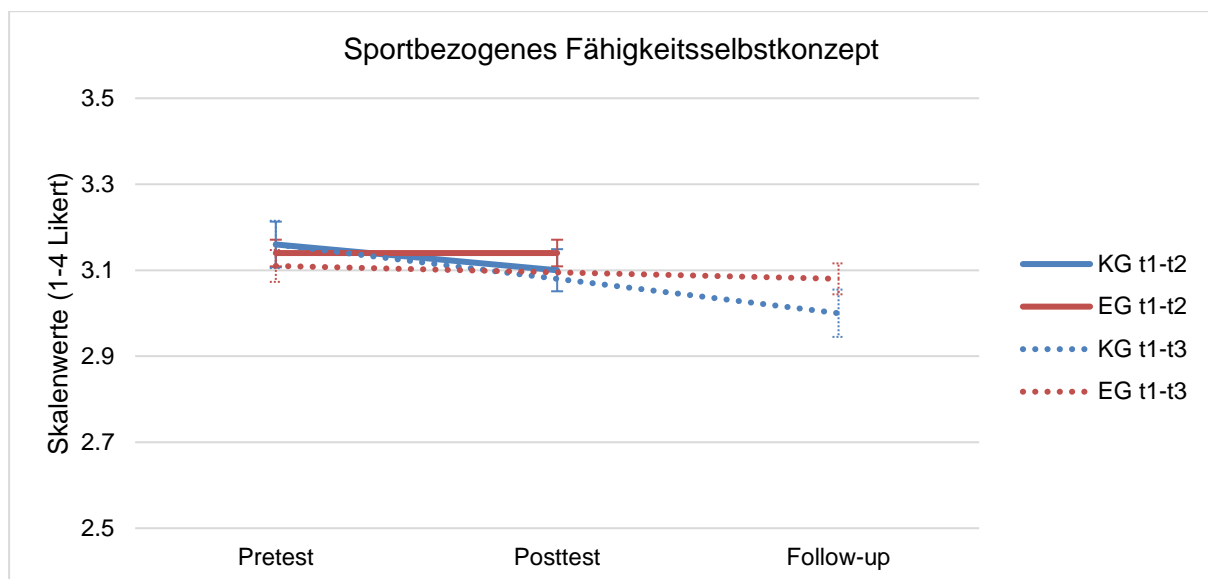


Abbildung 18: Veränderung des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler von der 4. bis zur 9. Klassenstufe in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept der Experimentalgruppe bleibt auch vom ersten zum dritten Messzeitpunkt nahezu konstant positiv. Bei der Kontrollgruppe ist im Vergleich zur Veränderung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt hingegen ein noch deutlicheres Absinken der wahrgenommenen sportlichen Kompetenz zu verzeichnen (vgl. Tab. 73 & Abb. 18). Der unterschiedliche Entwicklungsverlauf zwischen den Gruppen drückt sich in einem statistisch signifikanten Interaktionseffekt aus (vgl. Tab. 74). Insgesamt über beide Gruppen hinweg betrachtet sinkt das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept ab, was sich in einem signifikanten Zeiteffekt ausdrückt. Ein positiver Effekt des Lehrertrainings auf das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept kann folglich auch noch drei Monate nach dessen Abschluss festgestellt werden. Der Vergleich der Effektstärken legt sogar die Vermutung nahe, dass die Effekte mit zunehmender Zeitdauer an Bedeutung gewinnen, da mehr Zeit für unterschiedliche Entwicklungsverläufe zwischen den Gruppen vorhanden ist.

Tabelle 71: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	<i>M</i> _{Pre} (<i>SD</i>)	<i>M</i> _{Post} (<i>SD</i>)
Sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept	Kontrollgruppe	138	3.16 (0.62)	3.10 (0.57)
	Experimentalgruppe	356	3.14 (0.59)	3.14 (0.58)
	Total	494	3.14 (0.60)	3.13 (0.57)

Tabelle 72: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	<i>F</i> (1,492)	<i>p</i>	η^2
Messzeitpunkt (Z)	1.856	.987	.004
Gruppe (G)	0.031	.431	.000
Interaktion (ZxG)	2.738	.050	.006

Tabelle 73: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	<i>N</i>	<i>M</i> _{Pre} (SD)	<i>M</i> _{Follow-up} (SD)
Sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept	Kontrollgruppe	136	3.16 (0.64)	3.00 (0.59)
	Experimentalgruppe	261	3.11 (0.57)	3.08 (0.57)
	Total	397	3.13 (0.60)	3.05 (0.58)

Tabelle 74: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich des sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepts vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	<i>F</i> (1,395)	<i>p</i>	η^2
Messzeitpunkt (Z)	1.720	.000	.039
Gruppe (G)	0.145	.351	.000
Interaktion (ZxG)	7.275	.004	.018

Körperselbstwert

Noch etwas positiver als das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept fällt der Körperselbstwert der Schülerinnen und Schüler zum ersten Messzeitpunkt aus ($M_{\text{Total}} = 3.38$; $SD_{\text{Total}} = 0.71$). Beide Gruppen verzeichnen über die Zeitdauer vom Pre- zum Post-Test ein Absinken beim Körperselbstwert, wobei auf deskriptiver Ebene ein etwas stärkeres Absinken bei der Kontrollgruppe zu erkennen ist (vgl. Abb. 19 & Tab. 75). Die Varianzanalyse mit Messwiederholung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt weist einen schwachen Zeiteffekt aus, womit ein leichtes Absinken über die Zeit hinweg unabhängig der Gruppenzugehörigkeit als gegeben betrachtet wird (vgl. Tab. 76). Es liegen kein signifikanter Gruppen- und Interaktionseffekt vor, weshalb keine empirische Evidenz für die Annahme einer unterschiedlichen Körperselbstwertentwicklung in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit vorliegt.

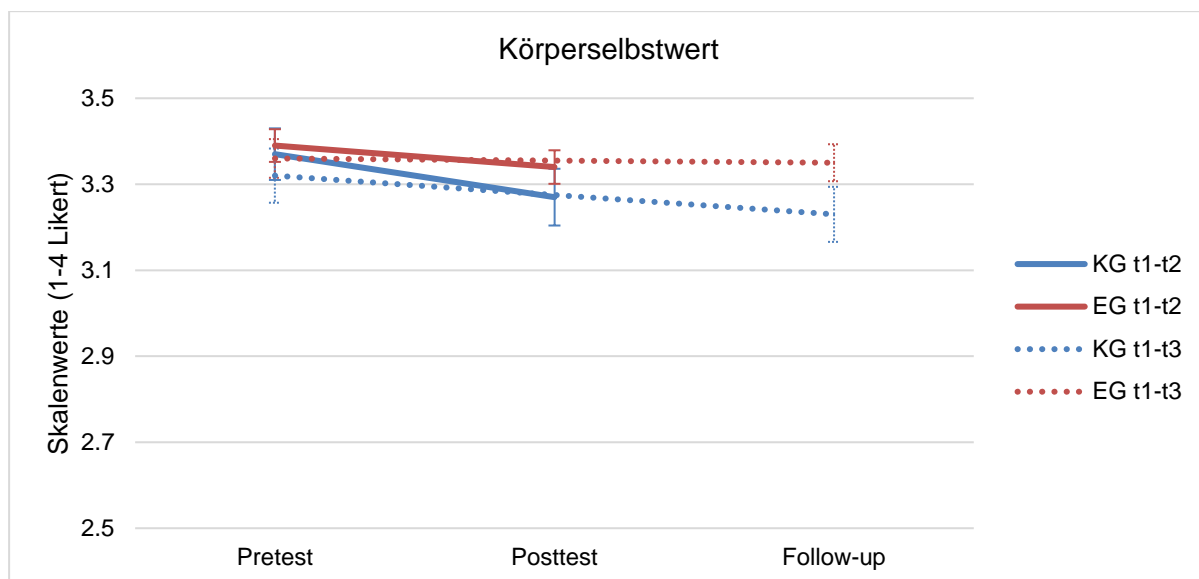


Abbildung 19: Veränderung des Körperselbstwerts der Schülerinnen und Schüler von der 4. bis zur 9. Klassenstufe in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3)

Tabelle 75: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) des Körperselbstwerts der Schülerinnen und Schüler zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Post} (SD)
Körperselbstwert	Kontrollgruppe	142	3.37 (0.72)	3.27 (0.79)
	Experimentalgruppe	356	3.39 (0.71)	3.34 (0.74)
	Total	498	3.78 (0.71)	3.32 (0.75)

Tabelle 76: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich des Körperselbstwerts vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	F(1,496)	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	5.124	.012	.010
Gruppe (G)	0.593	.221	.001
Interaktion (ZxG)	0.558	.228	.001

Die Varianzanalyse vom ersten zum dritten Messzeitpunkt weist ebenfalls keinen signifikanten Interaktionseffekt aus (vgl. Tab. 78). Weder kurzfristig noch langfristig lässt sich beim Körperselbstwert einen positiven Effekt des Lehrertrainings auf den Körperselbstwert feststellen. Die deskriptiven Befunde weisen in der Tendenz jedoch in die erwartete Richtung.

Tabelle 77: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) des Körperselbstwerts der Schülerinnen und Schüler zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Follow-up} (SD)
Körperselbstwert	Kontrollgruppe	140	3.32 (0.74)	3.23 (0.76)
	Experimentalgruppe	261	3.36 (0.73)	3.35 (0.70)
	Total	401	3.35 (0.73)	3.31 (0.72)

Tabelle 78: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich des Körperselbstwerts vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	F(1,399)	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	2.583	.055	.006
Gruppe (G)	1.271	.136	.003
Interaktion (ZxG)	1.660	.099	.004

Globaler Selbstwert

Die Schülerinnen und Schüler sind im Durchschnitt zum ersten Messzeitpunkt mit ihrer Person im Allgemeinen sehr zufrieden ($M_{\text{Total}} = 3.26$; $SD_{\text{Total}} = 0.44$). In Abbildung 20 wird weiter ersichtlich, dass die Experimentalgruppe zum zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zum Pre-Test einen noch positiveren globalen Selbstwert aufweist, während die Kontrollgruppe ein minimales Absinken des Selbstwerts über diese Zeitspanne hinweg verzeichnet (vgl. Tab 79). Die Varianzanalyse vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt weist jedoch keine signifikanten Effekte aus (vgl. Tab. 80). Unmittelbar nach dem Lehrertraining lässt sich deshalb kein positiver Effekt auf den globalen Selbstwert feststellen, wenn auch in der Tendenz der vermutete positive Einfluss zu erkennen ist. Ein positiver Effekt des Lehrertrainings auf den globalen Selbstwert lässt sich folglich nur drei Monate nach Abschluss des Trainings feststellen (vgl. Tab. 82). Dieser Befund stützt die bereits ausgeführte Vermutung, dass die Effekte beim Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler unter Beibehaltung einer entsprechenden Unterrichtsinszenierung mit zunehmender Zeitdauer stärker ausfallen.

Tabelle 79: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) des globalen Selbstwerts der Schülerinnen und Schüler zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M _{Pre} (SD)	M _{Post} (SD)
Globaler Selbstwert	Kontrollgruppe	134	3.27 (0.44)	3.24 (0.48)
	Experimentalgruppe	353	3.26 (0.45)	3.30 (0.42)
	Total	487	3.26 (0.44)	3.28 (0.44)

Tabelle 80: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich des globalen Selbstwerts vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,485)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.031	.431	.000
Gruppe (G)	0.401	.264	.001
Interaktion (ZxG)	2.148	.072	.004

Tabelle 81: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) des globalen Selbstwerts der Schülerinnen und Schüler zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt

Variable	Gruppe	N	M_{Pre} (SD)	$M_{Follow-up}$ (SD)
Globaler Selbstwert	Kontrollgruppe	133	3.24 (0.46)	3.21 (0.50)
	Experimentalgruppe	260	3.24 (0.46)	3.32 (0.39)
	Total	393	3.24 (0.46)	3.28 (0.44)

Tabelle 82: Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung bezüglich des globalen Selbstwerts vom ersten zum dritten Messzeitpunkt

Quelle der Variation	$F(1,391)$	p	η^2
Messzeitpunkt (Z)	0.745	.194	.002
Gruppe (G)	2.095	.075	.005
Interaktion (ZxG)	5.448	.010	.014

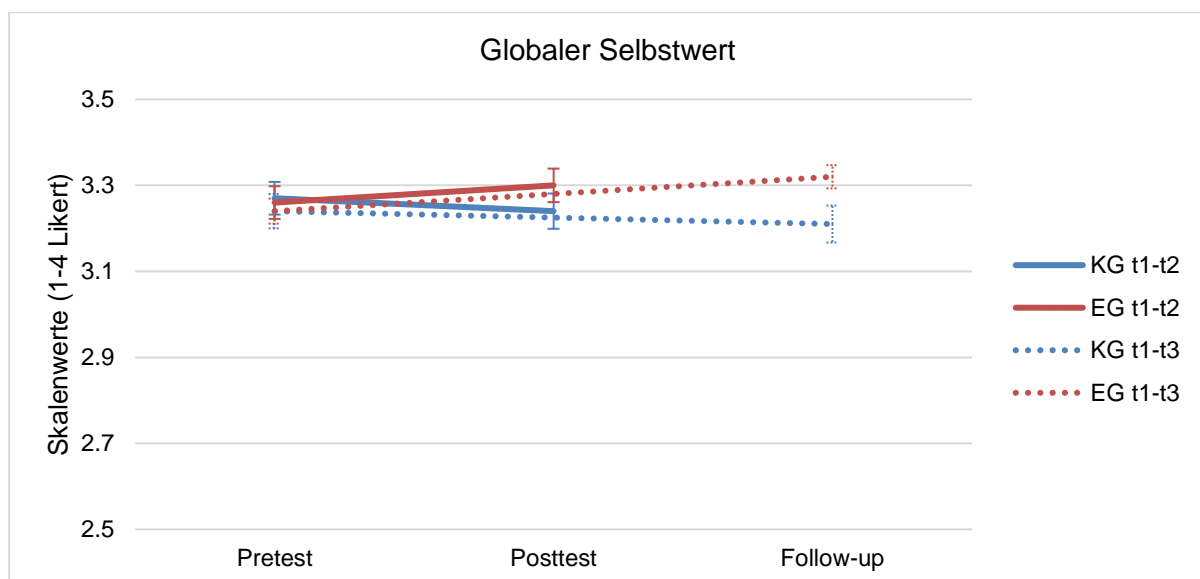


Abbildung 20: Veränderung des globalen Selbstwerts der Schülerinnen und Schüler von der 4. bis zur 9. Klassenstufe in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit (EG t1-t2 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, KG t1-t2 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 2, EG t1-t3 = Experimentalgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3, KG t1-t3 = Kontrollgruppe von Messzeitpunkt 1 bis 3).

7 Diskussion

Die Förderung des Selbstkonzepts stellt ein zentrales Ziel des Sportunterrichts dar (vgl. Lehrplan 21; D-EDK, 2015). Positive Effekte auf das Selbstkonzept lassen sich insbesondere durch individualisierten und reflexiven Sportunterricht sowie durch selbstkonzeptförderliches Feedback erreichen (vgl. Conzelmann et al., 2011; Ruploh et al., 2013). Um eine derartige Sportunterrichtsinszenierung umzusetzen, benötigen Lehrpersonen spezifische Einstellungen und Kompetenzen, welche sich in Lehrertrainings vermitteln und erwerben lassen (Hertel et al., 2008; Lander et al., 2017). Vor diesem Hintergrund wurde ein spezifisches Lehrertraining namens „Wie ich Kinder im Bewegungs- und Sportunterricht ‚stark‘ mache“ konzipiert und mit verschiedenen Gruppen deutschsprachiger Lehrpersonen durchgeführt. Es wurde mittels eines quasi-experimentellen Studiendesigns und in Anlehnung an das Evaluationsmodell nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) untersucht, ob die am Training teilnehmenden Lehrpersonen die für selbstkonzeptfördernden Sportunterricht notwendigen Einstellungen erwerben, ob sie sich das dazu notwendige Wissen aneignen, ob sie vermehrt selbstkonzeptfördernd unterrichten und zentrale Prinzipien eines derartigen Unterrichts anwenden können, sowie abschliessend, ob der selbstkonzeptfördernde Sportunterricht einen positiven Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat.

Unmittelbar nach dem Training zeigten sich auf Ebene der Einstellungen der Lehrpersonen in der Tendenz positive Effekte zu Gunsten der Versuchsgruppe, wobei lediglich der Effekt bei der Selbstwirksamkeit statistisch signifikant ausfällt. Drei Monate nach Beendigung des Trainings zeigte sich allerdings, dass die Lehrpersonen, welche das Training absolviert haben, die Zielsetzung der Persönlichkeitsförderung im Sportunterricht im Vergleich zur Kontrollgruppe wichtiger einschätzten. Bezüglich der zweiten Ebene des Evaluationsmodells von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006), der Ebene des Wissens, trat unmittelbar nach dem Training ein starker Effekt zu Gunsten der Versuchsgruppe auf. Dieser Effekt fällt drei Monate nach Beendigung des Trainings schwächer aus und bleibt lediglich deskriptiv in der Tendenz erhalten. Ob sich das Lehrertraining positiv auf das Handeln der Lehrpersonen bzw. deren Unterrichtsinszenierung auswirkt, wurde anhand von Unterrichtsbeobachtungen sowie aus der selbsteingeschätzten Perspektive der Lehrpersonen und deren Schülerinnen und Schülern analysiert. Bei der reflexiven Unterrichtsinszenierung zeigte sich konsistent aus allen Perspektiven ein positiver Effekt des Trainings. Dieser Befund wird als starker Hinweis für einen positiven Effekt des Trainings auf die Umsetzung eines reflexiven Unterrichts interpretiert. Die Auswertungen der Unterrichtsbeobachtungen haben zudem ergeben, dass die Lehrpersonen der Versuchsgruppe ihren Unterricht vermehrt gemäss dem Prinzip der Individualisierung gestaltet haben. Aus der Perspektive der Lehrpersonen sowie deren Schülerinnen und Schüler kann dieser Befund jedoch nicht bestätigt werden, weshalb die empirische Evidenz im Hinblick auf die Wirksamkeit des Trainings auf dieses methodisch-didaktische Prinzip etwas weniger deutlich als beim Prinzip der reflexiven Unterrichtsinszenierung ausfällt. Beim selbstkonzeptförderlichen Feedbackverhalten zeigten sich hingegen gar keine

Effekte. Es scheint, dass die didaktisch-methodischen Grundsätze der reflexiven und individualisierten Unterrichtsgestaltung verhältnismässig einfacher, d.h. mit konkreter Planung im Vorfeld des Unterrichts, umgesetzt werden können. Für die Formulierung spontaner selbstkonzeptförderlicher Rückmeldungen bedarf es vermutlich über das Training hinaus vertiefter Übung. Drei Monate nach Beendigung des Trainings bleibt lediglich der Effekt bei der schülerperzipierten Reflexion erhalten. Es gilt jedoch zu betonen, dass sich die Befundmuster bei den Unterrichtsbeobachtungen sowie bei der lehrerperzipierten Reflexion auf deskriptiver Ebene drei Monate nach dem Training nicht grundsätzlich verändert haben. Aufgrund der Stichprobenausfälle vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt sank die statistische Power insbesondere mit Blick auf die Lehrpersonenstichprobe jedoch zu drastisch ab, womit auch mittlere Effektstärken inferenzstatistisch nicht mehr abgesichert werden konnten. Geringe Auswirkungen hatte die Teilnahme an der Weiterbildung auf die Selbstkonzeptfacetten der Schülerinnen und Schüler. Während sich das sportbezogene Fähigkeitsselbstkonzept bei den Kindern und Jugendlichen von der 4. bis zur 9. Schulklasse bzw. die wahrgenommene Fähigkeit beim Etwas-Bewegen der Kinder von der Kindergartenstufe bis zur dritten Klasse positiver entwickelte als jenes der Vergleichsgruppe, liessen sich bei anderen Selbstkonzeptfacetten keine Unterschiede finden. Diese schwachen hypothesenkonformen Effekte sind durchaus bemerkenswert, da die Intervention bei der vorliegenden Untersuchung primär auf das Lehrerhandeln und nur indirekt auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler abzielte. Indirekte Selbstkonzeptinterventionen weisen bekanntlich geringere Effekte als direkte Interventionen auf (O'Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006). Während sich der unmittelbare Effekt beim sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept mit früheren Befunden aus der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS, Conzelmann et al., 2011) deckt, lässt sich bei der vorliegenden Untersuchung im Unterschied zur BISS auch mehrere Monate nach dem Training ein positiver Effekt beim sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept und darüber hinaus auch beim globalen Selbstwert feststellen. Da der Fokus bei der vorliegenden Untersuchung mit spezifischem Lehrertraining im Unterschied zur BISS auf der Förderung einer eigenständigen und nachhaltigen Umsetzung eines selbstkonzeptförderlichen Unterrichts lag, haben die Lehrpersonen im Gegensatz zur BISS vermutlich vermehrt über die eigentliche Intervention hinaus selbstkonzeptförderlich unterrichtet. Zudem dauerte die Interventionsphase bei der BISS lediglich 10 Wochen, während die Interventionsdauer beim vorliegenden Projekt 5 Monate umfasste. Dadurch konnten die Schülerinnen und Schüler bei der vorliegenden Studie über einen längeren Zeitraum hinweg positive selbstbezogene Erfahrungen sammeln, welche sich in ihrer Summe gemäss eines hierarchisch strukturierten Selbstkonzepts (Shavelson et al., 1976) und eines „bottom-up-Effekts“ (Sonstroem & Morgan, 1989) in einer positiven Selbstwertentwicklung zeigen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mittels eines fünfmonatigen, theoretisch fundierten und handlungsorientierten Trainings Einstellungen, Wissen und Handlungskompetenzen von Lehrpersonen, welche für eine selbstkonzeptfördernde Unterrichtsgestaltung im Sportunterricht benötigen werden, vermittelt werden konnten. Die Lehrpersonen sind nach dem Lehrertraining in der Lage, den Unterricht mehrheitlich so zu gestalten, dass die gemäss Lehrplan 21 angestrebte Förderung der

Selbstkonzeptentwicklung der Schülerinnen und Schüler erreicht wird. Die Ergebnisse bestätigen die bereits in früheren Untersuchungen aufgezeigte Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrertrainings auf die Kompetenzerweiterung von Lehrpersonen, sofern diese Angebote strukturell und inhaltlich entsprechend gestaltet sind (z.B. Hertel et al., 2008, Lander et al., 2017). Für das durchgeführte Training scheinen insbesondere folgende Faktoren zu einer erfolgreichen Wirkung beigetragen zu haben:

- Weiterbildung über einen längeren Zeitraum (5 Monate)
- theoretische Fundierung der Inhalte
- Theorie-Praxis-Verknüpfung
- Arbeit mit eigenen und fremden Fallbeispielen
- kleine Gruppen mit max. 12 Personen
- Möglichkeit zur Übung und Anwendung
- vertiefte Diskussion eigener Erfahrungen

Für die Konzeption zukünftiger Lehrertrainings und –weiterbildungen können die gewonnenen Erkenntnisse als Richtlinien dienen. Bei der Interpretation der vorliegenden Befunde gilt es jedoch einige Limitationen zu bedenken. Das Vorliegen von Kompetenzen von Lehrpersonen bedeutet nicht zwingend, dass diese beim Unterrichten auch eingesetzt werden. So lässt sich an der vorliegenden Untersuchung kritisieren, dass aus untersuchungsökonomischen Gründen Kenntnis darüber fehlt, wie die Lehrpersonen während der Weiterbildung ihren Unterricht tatsächlich gestaltet haben. Über die teilweise ausbleibenden Effekte auf Seiten der schülerperzipierten Unterrichtsinszenierung und des Selbstkonzepts kann deshalb nur spekuliert werden. Bei den eingesetzten Instrumenten für die Erfassung der Einstellungen sowie des Wissens handelt es sich zudem um keine validierten Skalen, was eine weitere Limitation der vorliegenden Untersuchung darstellt. Zudem verhinderte die Ausschreibung des Trainings eine Randomisierung der Stichprobe, weshalb stellenweise unterschiedliche Voraussetzungen der Versuchs- und Vergleichsgruppe vorliegen. Bereits vor dem Training berichteten die Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe höhere Mittelwerte bei der individuellen Bezugsnormorientierung und der Differenzierung. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrpersonen der Versuchsgruppe ihren Sportunterricht bereits vor dem Training vermehrt individualisierten. Somit können die erzielten Effekte beim Selbstkonzept nicht eindeutig auf das Lehrertraining zurückgeführt werden. Es ist auch denkbar, dass die Lehrpersonen der Versuchsgruppe unabhängig vom Messzeitpunkt ihren Sportunterricht vermehrt individualisiert gestaltet haben, was die positiven Effekte beim Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler bewirkt haben könnte. Zukünftig sind Studien wünschenswert, die erstens die tägliche Umsetzung von selbstkonzeptfördernden Kompetenzen von Lehrpersonen im Unterricht untersuchen und in Zusammenhang mit dem Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler stellen, dabei zweitens auf allen Evaluationsebenen bewährte Instrumente einsetzen und drittens eine Randomisierung der Stichprobe vornehmen.

8 Publikationen

8.1 Erfolgte Publikationen

Untenstehend sind die Publikationen und Tagungsbeiträge aufgelistet, die im Rahmen des Projekts bisher veröffentlicht wurden. Zu beachten gilt es insbesondere die erstgenannte Publikation: In Buchform hält sie die im Lehrertraining eingesetzten Inhalte und Methoden schriftlich fest. Sie stellt in Form eines Handbuchs und Lehrmittels die inhaltliche Grundlage für allfällige zukünftige Weiterbildungen dar. Zudem ermöglicht sie Lehrpersonen, sich im Selbststudium in die Thematik einzuarbeiten. Die Publikation entspricht damit einem Teil der laut Projektvertrag zu leistenden Endprodukte (nebst der Durchführung des Trainings mit dazugehörigen Materialien), und zwar der Konzeption eines auf den Materialien des Trainings basierenden Lehrmittels für Lehrpersonen zu persönlichkeitsförderndem Sportunterricht.

Monographie:

Oswald, E., Rubeli, B. & Berger, R. (2018). *Kinder stärken durch persönlichkeitsfördernden Bewegungs- und Sportunterricht*. Bern: hep Verlag.

Zeitschriften- und Tagungsbeiträge:

Oswald, E. (2016, 24. August). *Forschungsprojekt inkl. Weiterbildung: Lehrertraining „Persönlichkeitsfördernder Sportunterricht“*. Vortrag an der DOBS-Jahrestagung der Sport Dozierenden Schweiz in Luzern.

Oswald, E., Rubeli, B. & Valkanover, S. (2018, 23. August). Kinder stärken durch persönlichkeitsfördernden Bewegungs- und Sportunterricht: Erste Ergebnisse und Erkenntnisse einer Weiterbildung für Lehrpersonen. Vortrag an der DOBS-Jahrestagung der Sport Dozierenden Schweiz in Lausanne.

Oswald, E., Rubeli, B. & Valkanover, S. (2017). Kinder „stark“ machen – Persönlichkeitsförderung von Kindern im Sportunterricht. *Grundschule Sport*, 15, 30-31.

Oswald, E., Rubeli, B. & Valkanover, S. (2017). Effekte einer Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung zu selbstkonzeptförderndem Sportunterricht: Eine Evaluationsstudie. In C. Zuber, J. Schmid, M. Schmidt, M. Wegner & A. Conzelmann (Hrsg.), *Gelingende Entwicklung im Lebenslauf. Abstractband der 49. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 25. bis 27. Mai 2017 in Bern* (S. 85). Bern: Universität Bern, Bern Open Publishing.

Rubeli, B., Valkanover, S., Conzelmann, A. & Oswald, E. (2018). Effekte einer Weiterbildung zu selbstkonzeptförderndem Sportunterricht: Erste Befunde zum Einfluss auf die Unterrichtsinszenierung der Lehrpersonen. In Sportwissenschaftliche Gesellschaft der Schweiz (Hrsg.), *10. Jahrestagung der Sportwissenschaftlichen Gesellschaft der Schweiz (SGS) 8. und 9. Februar in Magglingen*. Magglingen: EHSM Magglingen.

8.2 Publikationen in Vorbereitung (peer-reviewed)

Folgende Publikationen sind geplant:

Oswald, E., Rubeli, B., Valkanover, S. & Schmidt, M. (in Vorbereitung). Selbstkonzeptförderung im Sportunterricht: Effekte einer Weiterbildung auf das Verhalten von Lehrpersonen und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*.

Rubeli, B., Oswald, E., Conzelmann, A, Schmid, J., Valkanover, S. & Schmidt, M. (in preparation). Promoting schoolchildren's self-esteem in physical education: Testing the effectiveness of a five-month teacher training: Evaluation of a five-month teacher training. *Physical Education and Sport Pedagogy*.

Rubeli, B., Oswald, E., Conzelmann, Valkanover, S. & Schmidt, M. (in preparation). Individual teacher frame of reference and global self-esteem in physical education. The mediational role of competence, relatedness and autonomy. *European Physical Education Review*.

8.3 Durchgeführte Workshops und Referate

Folgende Workshops wurden im Rahmen des Projekts zusätzlich zu den zur Studie zugehörigen Lehrertrainings durchgeführt:

Workshop (60 Minuten) „Kinder im Bewegungs- und Sportunterricht individuell und ressourcenorientiert stärken“ am 11. Forum für Sport des BVSS in Bern, 19.11.2016 (Planung Esther Oswald & Benjamin Rubeli, Durchführung Benjamin Rubeli)

Workshop (3 Stunden) „Selbstkonzeptfördernder Sportunterricht“ mit den Dozierenden der Fachschaft Sport der PH Zürich, Herzberg / Aarau, 12.06.2017 (Planung und Durchführung Esther Oswald)

Workshop (70 Minuten) „Wie ich Kinder im Bewegungs- und Sportunterricht ‚stark‘ mache“ an der Tagung «Sportunterricht» der PH Zürich in Zürich, 01.09.2017 (Planung Esther Oswald & Benjamin Rubeli, Durchführung Benjamin Rubeli)

8.4 Studentische Abschlussarbeiten

Folgende studentischen Arbeiten wurden im Rahmen des Projekts verfasst oder sind in Vorbereitung:

Tabelle 83: Überblick über die studentischen Abschlussarbeiten

Autorin	Studiengang	Arbeitstyp	Titel der Arbeit
Battaglia, Nicole	Master of Science in Sport Science	Masterarbeit (laufend)	Titel der Arbeit noch nicht definitiv bestimmt
Bieri, Mirjam	Master of Science in Sport Science	Masterarbeit (abgeschlossen)	Über das Verhältnis von Einstellungen von Lehrpersonen und ihrem Verhalten

			hinsichtlich selbstkonzeptförderndem Sportunterricht: Eine Fallanalyse
Emmenegger, Seraina	Bachelor of Science in Sport Science	Bachelorarbeit (laufend)	Lehrerüberzeugungen und Persönlichkeitsförderung: Effekte von Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrperson auf die Umsetzung eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts
Gehrlach, Sarah	Master of Science in Sport Science	Masterarbeit (laufend)	Effekte einer Lehrerweiterbildung zu selbstkonzeptförderndem Sportunterricht: Eine qualitative Untersuchung zur Veränderung des Lehrerverständnisses.
Jiskra, Melanie	Joint Masterstudiengang Fachdidaktik Sport der Universität Bern und der PHBern	Interdisziplinäres Studienprojekt (abgeschlossen)	Lehrertraining zu selbstkonzeptförderlichem Sportunterricht: Zum Einfluss auf die Unterrichtsinszenierung der Lehrpersonen
Keller, Nadine	Bachelor of Science in Sport Science	Bachelorarbeit (laufend)	Der Einfluss einer reflexiven und individualisierten Unterrichtsinszenierung im Schulsport auf das Leistungsmotiv der Schülerinnen und Schüler.
Schürmann, Maya	Master of Science in Sport Science	Masterarbeit (abgeschlossen)	Zum Effekt einer selbstkonzeptfördernden Lehrerweiterbildung auf das Handeln von Sportlehrpersonen und auf das Selbstkonzept ihrer Schülerinnen und Schüler: Eine Evaluationsstudie
Schwab, Nina	Bachelor of Science in Sport Science	Bachelorarbeit (abgeschlossen)	Selbstkonzeptförderung auf der Primarschulstufe: Von der Art der Inszenierung

9 Zusammenfassung

Um Lehrpersonen zu einer selbstkonzeptfördernden Unterrichtsgestaltung zu befähigen und entsprechende Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern zu erzielen, wurde ein Lehrertraining zu selbstkonzeptförderndem Sportunterricht konzipiert und dessen Wirksamkeit auf allen Ebenen des Evaluationsmodells von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) untersucht. 37 Lehrpersonen sowie deren 728 Schülerinnen und Schüler der gesamten Volksschulstufe haben bei der quasi-experimentellen Studie teilgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Lehrertraining auf allen Ebenen des Evaluationsmodells positive Effekte erzielen konnte, wenn auch nicht bei allen erfassten Variablen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass mittels eines mehrmonatigen, theoretisch fundierten und interaktiv gestalteten Lehrertrainings Kompetenzen von Lehrpersonen für eine selbstkonzeptfördernde Unterrichtsgestaltung im Sportunterricht positiv beeinflusst werden konnten, was sich auch in positiver Weise auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler auswirkte. Das Lehrertraining unterstützt Lehrpersonen ihren Unterricht so zu gestalten, dass die gemäss Lehrplan angestrebte Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler nachhaltig ermöglicht wird.

10 Finanzielle Angaben

Die eingetretenen Kosten entsprechen der Projekteingabe gemäss Vertrag. Der finanzielle Schlussbericht erfolgt gesondert nach Abrechnungsende (31.12.2018) im Januar 2019.

11 Literatur

- Barnett, L. M., Ridgers, N.D., Zask, A. & Salmon, J. (2015). Face validity and reliability of a pictorial instrument for assessing fundamental movement skill perceived competence in young children. *Journal of science and medicine in sport*, 18(1), 98-102.
- Burrmann, U. (2004). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Jugendlicher. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11(2), 71-82.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Huber.
- Currie, C. E., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Rasmussen V. B. (2004). *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children: A WHO Cross-National Collaborative Study (HBSC International Report from the 2001/02 Survey)*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Dann, H.-D. & Humpert, W. (2002). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) - Grundlagen und neue Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 215-226.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2015). Lehrplan 21: Bewegung und Sport. Luzern: D-EDK.
- Ditton, H. & Merz, D. (2000). *Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen*. Zugriff am 14. November 2016 unter <http://www.quassu.net/Berichtl.pdf>.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self. Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). New The York: Guilford Press.
- Herrmann, C., Seiler, S., Phüse, U. & Gerlach, E. (2015). «Wie misst man guten Sportunterricht?» - Erfassung zentraler Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3(1), 6-26.
- Hertel, S., Pickl, C. & Schmitz, B. (2008). Lehrertrainings. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 233-244). Göttingen: Hogrefe.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (Eds.). (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3rd ed.). San Francisco: Berret-Koehler.
- Lander, N., Eather, N., Morgan, P. J., Salmon, J. & Barnett, L. M. (2017). Characteristics of Teacher Training in School-Based Physical Education Interventions to Improve Fundamental Movement Skills and/or Physical Activity: A Systematic Review. *Sports Medicine*, 47(1), 135–161.
- Lüdtke, O. & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 34(3), 156-166.
- Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H. W. & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology* 30(3), 263-285.

- Magnaguagno, L., Schmidt, M., Valkanover, S., Sygusch, R. & Conzelmann, A. (2016). Programm- und Outputevaluation einer Intervention zur Förderung des sozialen Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 23(2), 56-65.
- Marsh, H. W., Martin, A. J. & Jackson, S. (2010). Introducing a short version of the Physical Self-Description Questionnaire: New strategies, short-form evaluative criteria, and applications of factor analyses. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 438-482.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. & Pallasch, W. (1983). Lehrertraining: Strukturen und Aspekte. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Eds.), *Handbuch zum Lehrertraining* (S. 11-21). Weinheim: Beltz.
- Oesterreich, C. & Heim, R. (2006). Der Sportunterricht in der Wahrnehmung der Lehrer. In Deutscher Sportbund & Deutsche Sportjugend (Hrsg.), *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 153-180). Aachen: Meyer & Meyer.
- O'Mara A. J., Marsh H. W., Craven R. G. & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist* 41(3), 181–206.
- Oswald, E., Rubeli, B. & Valkanover, S. (2018). *Projekt: Lehrertraining Persönlichkeitsfördernder Sportunterricht. Skalendokumentation*. Fachdidaktikzentrum Sport der PHBern.
- Oswald, E., Rubeli, B. & Valkanover, S. (2017). *Beobachtungsraster selbstkonzeptfördernder Sportunterricht (inkl. Manual)*. Fachdidaktikzentrum Sport der PHBern.
- Oswald, E. & Valkanover, S. (2015, 1. September). *Lehrertraining „Persönlichkeitsfördernder Sportunterricht“*. Subventionsantrag der PHBern an das BASPO.
- Ruploh, B., Martzy, F., Bischoff, A., Matschulat, N. & Zimmer, R. (2013). Veränderungen in Selbstkonzept nach psychomotorischer Förderung. *Motorik*, 36(4), 180-189.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sonstroem, R. J. & Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Rational and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329–337.
- Stiller, J. & Alfermann, D. (2007). Die deutsche Übersetzung des Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ). Psychometrische Kennwerte und Befunde zur Reliabilität und Validität für die Altersgruppen Jugendliche und junge Erwachsene. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 14(4), 149-161.

12 Anhang

A) Beobachtungsinstrument

B) Interviewleitfäden (Version Prä- und Posttest)

Beobachtungsraster selbstkonzeptfördernder Sportunterricht

Lehrperson:	
Datum / Zeit:	
Messzeitpunkt: (T1, T2 oder T3)	
Rater:	
Material:	Stift, Beobachtungsraster, Stoppuhr

Nr.	Zeit (min)	Inhalt / Bemerkungen	Dimensionen		
			Rating Likertskala 1-4: 1 = Unterricht ist nicht so akzentuiert (not at all) 2 = Unterricht ist teilweise so akzentuiert (weak emphasis) 3 = Unterricht ist so akzentuiert (moderate emphasis) 4 = Unterrichts ist deutlich so akzentuiert (strong emphasis)		
			Reflexion <ul style="list-style-type: none"> • Reflexive Beobachtungsaufgaben stellen • Lernfortschritte aufzeigen • Teilziele formulieren lassen • Mit Fragen Reflexion inszenieren 	Feedback <ul style="list-style-type: none"> • Häufig Feedback geben • Präzises Feedback geben • Positives Feedback geben • Soziale Vergleiche vermeiden • Selbstwertförderlich kausalattributionieren 	Individualisierung <ul style="list-style-type: none"> • Äussere und innere Differenzierung bei der Unterrichtsgestaltung anwenden • Teilziele verfolgen lassen
1	00-10'				

2	10-20'				
3	20-30'				
4	30-40'				
5	40-45'				

15 Minuten nach Lektionsende:

Retrospektive Beurteilung der selbstkonzeptfördernden Inszenierung (über die gesamte Lektion):

Wie akzentuiert war die Lektion hinsichtlich der Umsetzung der didaktisch-methodischen Prinzipien eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts?

Dimensionen		Reflexion	Feedback	Individualisierung
Ratingskala 1-4	1 = Unterricht war nicht so akzentuiert (not at all) 2 = Unterricht war teilweise so akzentuiert (weak emphasis) 3 = Unterricht war so akzentuiert (moderate emphasis) 4 = Unterrichts war deutlich so akzentuiert (strong emphasis)			

Retrospektive, übergreifende Bewertung: Wie selbstkonzeptfördernd war die ganze Lektion insgesamt?

1 = Unterricht war nicht so akzentuiert (not at all) 2 = Unterricht war teilweise so akzentuiert (weak emphasis) 3 = Unterricht war so akzentuiert (moderate emphasis) 4 = Unterrichts war deutlich so akzentuiert (strong emphasis)	
---	--

In Anlehnung an:

Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Huber.
 Oswald, E., Rubeli, B. & Berger, R. (2018). *Kinder stärken durch persönlichkeitsfördernden Bewegungs- und Sportunterricht*. Bern: hep.

MANUAL

Beobachtungsraster selbstkonzeptfördernder Sportunterricht (in Anlehnung an Oswald, Rubeli & Berger, 2018; Conzelmann, Schmidt & Vulkanover, 2011, S. 78)

Der Unterricht der zu beobachtenden Lehrperson soll alle 10 Minuten sowie 15 Minuten nach Lektionsende hinsichtlich seiner Akzentuierung eines selbstkonzeptfördernden Sportunterrichts beurteilt werden und sich dabei im Spezifischen auf die folgenden Dimensionen beziehen:

- Reflexive Unterrichtsinszenierung
- Selbstkonzeptförderliches Feedback
- Individualisierung des Unterrichts

Dabei gilt es die Quantität aber insbesondere auch die Qualität der Umsetzung der jeweiligen Dimensionen zu berücksichtigen. Im Folgenden werden diese Dimensionen für jede Akzentuierungsstufe von 1 (Unterricht ist nicht so akzentuiert) bis 4 (Unterricht ist deutlich so akzentuiert) detaillierter beschrieben:

	BEWERTUNG (Likert Skala 1-4)			
	1 - Unterricht ist nicht so akzentuiert (not at all)	2 - Unterricht ist teilweise so akzentuiert (weak emphasis)	3 - Unterricht ist so akzentuiert (moderate emphasis)	4 - Unterricht ist deutlich so akzentuiert (strong emphasis)
TOOLS / DIMENSIONEN				
Reflexive Unterrichtsinszenierung <ul style="list-style-type: none"> • Reflexive Beobachtungsaufgaben stellen • Lernfortschritte aufzeigen • Teilziele oder selbstgesteckte Ziele formulieren lassen • Mit Fragen Reflexion inszenieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson fordert die SuS nicht auf, über eigene Leistungen oder die des Teams nachzudenken oder zu diskutieren (z.B. mittels Fragen, Beobachtungsaufg.). • Falls eine Reflexionssequenz stattfindet, wird diese sehr mangelhaft inszeniert (z.B. unpassender Inhalt, Stufenbezug oder Zeitumfang) oder mangelhaft umgesetzt (z.B. SuS diskutieren nicht ernsthaft oder denken nicht nach). • Die Lehrperson fordert die SuS nicht auf, mündlich oder schriftlich eigene (Teil)Ziele für die zukünftige Leistung oder das 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson fordert die SuS gelegentlich auf, über eigene Leistungen oder die des Teams nachzudenken oder zu diskutieren (z.B. mittels Fragen, Beobachtungsaufg.). • Die Reflexionssequenzen könnten teilweise besser inszeniert werden (z.B. passenderer Inhalt, Stufenbezug oder Zeitumfang) oder besser umgesetzt werden (z.B. SuS diskutieren teilweise mit oder denken nur ansatzweise nach). • Die Lehrperson fordert die SuS selten auf, mündlich oder schriftlich eigene (Teil)Ziele für die 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson fordert die SuS oft auf, über eigene Leistungen oder die des Teams nachzudenken oder zu diskutieren (z.B. mittels Fragen, Beobachtungsaufg.). • Die Reflexionssequenzen werden mehrheitlich gut inszeniert (z.B. stufenadäquat aufbereitet, genügend Zeit eingeplant) und von den SuS gut umgesetzt (z.B. SuS diskutieren meist ernsthaft oder denken mehrheitlich ernsthaft nach). • Die Lehrperson fordert die SuS oft auf, mündlich oder schriftlich eigene (Teil)Ziele für die zukünftige Leistung oder das Verhalten zu 	<ul style="list-style-type: none"> • Wann immer angebracht, fordert die Lehrperson die SuS auf, über eigene Leistungen oder die des Teams nachzudenken oder zu diskutieren (z.B. mittels Fragen, Beobachtungsaufg.). • Die Reflexionssequenzen werden meist sehr gut inszeniert (z.B. stufenadäquat aufbereitet, genügend Zeit eingeplant) und von den SuS sehr gut umgesetzt (z.B. SuS diskutieren sehr ernsthaft oder denken intensiv nach). • Wann immer angebracht, fordert die Lehrperson die SuS auf, mündlich oder schriftlich eigene (Teil)Ziele für die zukünftige

	Verhalten zu formulieren (z.B. alle SuS halten im Lernjournal fest, welche Ziele sie in der heutigen Lektion erreichen möchten).	zukünftige Leistung oder das Verhalten zu formulieren (z.B. alle SuS halten im Lernjournal fest, welche Ziele sie in der heutigen Lektion erreichen möchten).	formulieren (z.B. alle SuS halten im Lernjournal fest, welche Ziele sie in der heutigen Lektion erreichen möchten).	Leistung oder das Verhalten zu formulieren (z.B. alle SuS halten im Lernjournal fest, welche Ziele sie in der heutigen Lektion erreichen möchten).
Selbstkonzeptförderliches Feedback <ul style="list-style-type: none"> • Häufig Feedback geben • Präzises Feedback geben • Positives Feedback geben • Soziale Vergleiche vermeiden • Selbstwertförderlich kausalattributionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson gibt den SuS individuell oder als Gruppe praktisch keine Rückmeldungen (z.B. Aussagen zu Leistungen der SuS, Nachfragen stellen, Fragen der SuS oder eigene Aussagen präzisieren). • Die Rückmeldungen der Lehrperson sind unpräzise (z.B. „gut“, „weiter so“). • Die Rückmeldungen der Lehrperson sind meist negativ formuliert (z.B. „Dieser Purzelbaum war nicht gut“). • Falls sich die Lehrperson in ihrem Feedback zur Kausalattribution äussert, führt sie Erfolge oder Misserfolge der SuS meist auf internal stabile Merkmale zurück (z.B. „du bist (k)ein guter Turner“) und vergleichsweise selten auf internal variable Aspekte (z.B. „wenn du dich mehr anstrengst, schaffst du es früher oder später“). 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson gibt den SuS individuell oder als Gruppe teilweise Rückmeldungen (z.B. Aussagen zu Leistungen der SuS, Nachfragen stellen, Fragen der SuS oder eigene Aussagen präzisieren). • Die Rückmeldungen der Lehrperson sind öfters mittelprezise (z.B. „deine Armhaltung beim Aufschlag ist schon ziemlich gut“) und teilweise aber auch unpräzise (z.B. „gut“, „weiter so“). • Die Rückmeldungen der Lehrperson sind in ähnlichem Ausmass positiv (z.B. „Gut du hast bereits einen halben Purzelbaum geschafft“) wie auch negativ formuliert (z.B. „Dieser Purzelbaum war nicht gut“). • Die Lehrperson äussert sich teilweise zur Kausalattribution, führt dabei Erfolge oder Misserfolge der SuS in ähnlichem Ausmass auf internal stabile (z.B. „du bist (k)ein guter Turner“) sowie internal variable Aspekte zurück (z.B. „wenn du dich mehr anstrengst, schaffst du es bald“). 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson gibt den SuS individuell oder als Gruppe oft Rückmeldungen (z.B. Aussagen zu Leistungen der SuS, Nachfragen stellen, Fragen der SuS oder eigene Aussagen präzisieren). • Die Rückmeldungen der Lehrperson sind meist mittelprezise (z.B. „deine Armhaltung beim Aufschlag ist schon ziemlich gut“) und teilweise auch sehr präzise (z.B. „Versuche beim Aufschlag deinen Arm noch etwas höher zu halten“). Meistens sind sie mittelprezise. • Die Rückmeldungen der Lehrperson sind öfters positiv formuliert (z.B. „Gut du hast bereits einen halben Purzelbaum geschafft“). • Die Lehrperson äussert sich öfters zur Kausalattribution und führt dabei Erfolge oder Misserfolge der SuS selten auf internal stabile Merkmale zurück (z.B. „du bist (k)ein guter Turner“). Öfters wird internal-variabel kausalattributioniert (z.B. „wenn du dich mehr anstrengst, schaffst du es bald“). 	<ul style="list-style-type: none"> • Wann immer angebracht, gibt die Lehrperson den SuS individuell oder als Gruppe Rückmeldungen (z.B. Aussagen zu Leistungen der SuS, Nachfragen stellen, Fragen der SuS oder eigene Aussagen präzisieren). • Die Rückmeldungen der Lehrperson sind meistens sehr präzise (z.B. „Versuche beim Aufschlag deinen Arm noch etwas höher zu halten“) und nur sehr selten unpräzise (z.B. „gut“, „weiter so“). • Fast alle Rückmeldungen der Lehrperson sind positiv formuliert (z.B. „Gut du hast bereits einen halben Purzelbaum geschafft“). • Wann immer angebracht, äussert sich die Lehrperson in ihrem Feedback zur Kausalattribution und führt insbesondere Misserfolge der SuS nur in Ausnahmefällen auf internal stabile Merkmale (z.B. „du bist (k)ein guter Turner“) zurück. Fast immer wird internal-variabel kausalattributioniert (z.B. „wenn du dich mehr anstrengst, schaffst du es bald“).

Individualisierung des Unterrichts <ul style="list-style-type: none"> • Äussere und innere Differenzierung bei der Unterrichtsgestaltung anwenden • Teilziele verfolgen lassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson bietet den SuS keine Möglichkeit zur Differenzierung der Aufgabenschwierigkeit (z.B. alle SuS müssen auf derselben Hochsprunganlage springen. Es gibt keine unterschiedlichen Angebote, welche sich in ihrem Schwierigkeitsgrad unterscheiden). • Falls überhaupt Differenzierung (z.B. nach Leistung, Interesse, Lernstrategien) stattfindet, wird dies sehr mangelhaft umgesetzt (z.B. ein Grossteil der Klasse ist über- oder unterfordert und die Lehrperson reagiert nicht darauf). • Die Lehrperson lässt die SuS nicht eigene Teilziele verfolgen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson bietet den SuS teilweise die Möglichkeit zur Differenzierung der Aufgabenschwierigkeit (z.B. die Lehrperson teilt die SuS in Leistungsgruppen ein, welche unterschiedlich gefordert werden). • Die Umsetzung der Differenzierung (z.B. nach Leistung, Interesse, Lernstrategien) könnte teilweise besser sein (z.B. mehr Möglichkeiten geben, trotz Differenzierung ist ein Teil der Klasse über- oder unterfordert und die Lehrperson reagiert teilweise nicht adäquat darauf). • Die Lehrperson lässt die SuS teilweise eigene Teilziele verfolgen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson bietet den SuS oft die Möglichkeit zur Differenzierung der Aufgabenschwierigkeit (z.B. die SuS können zwischen drei verschiedenen anspruchsvollen Hochsprungübungen wählen). • Die Umsetzung der Differenzierung (z.B. nach Leistung, Interesse, Lernstrategien) ist öfters gut (z.B. nur wenige SuS sind trotz der Differenzierung über- oder unterfordert und die Lehrperson reagiert öfters mit einer guten Alternative, wenn sie eine Über- oder Unterforderung feststellt). • Die Lehrperson lässt die SuS oft eigene Teilziele verfolgen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wann immer angebracht, bietet die Lehrperson den SuS die Möglichkeit zur Differenzierung der Aufgabenschwierigkeit (z.B. die SuS dürfen an verschiedenen koordinativ herausfordernden oder wagnisorientierten Bewegungsstationen üben und diese Stationen auch eigenständig erweitern oder abändern). • Die Umsetzung der Differenzierung (z.B. nach Leistung, Interesse, Lernstrategien) ist meistens sehr gut (z.B. kaum ein SuS ist über- oder unterfordert und falls doch, reagiert die Lehrperson sehr gekonnt). • Die Lehrperson lässt die SuS sehr oft eigene Teilziele verfolgen.
---	--	--	--	---

Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport. Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)*. Bern: Huber.

Oswald, E., Rubeli, B. & Berger, R. (2018). *Kinder stärken durch persönlichkeitsfördernden Bewegungs- und Sportunterricht*. Bern: hep.

Halbstrukturierter Interviewleitfaden (prä)

Material: funktionsbereites Aufnahmegerät, Interviewleitfaden, Schreibpapier und -material

1. Begrüssung / Dank

- Danke, dass Sie sich für die Evaluation der Weiterbildung «Wie ich Kinder im Bewegungs- und Sportunterricht stark mache» zur Verfügung stellen.
- *Klären, ob das Interview elektronisch aufgezeichnet werden darf.*

2. Selbstkonzeptfördernder Sportunterricht

- Es geht um persönlichkeitsfördernden/selbstkonzeptfördernden Sportunterricht / Psychomotoriktherapie. **Kennen Sie** den Begriff? Was verstehen Sie darunter?
- *Kurz wichtigste Aspekte erläutern (Kind als Individuum stärken, individuelles Feedback und Reflexion etc.)*
- Für wie **wichtig** halten Sie diesen Aspekt im Sportunterricht / in der Psychomotoriktherapie, beispielsweise im Vergleich mit der Förderung motorischer Kompetenzen?
- Für wie **realisierbar** halten Sie dieses Ziel im Sportunterricht / in der Psychomotoriktherapie? Sehen Sie darin allfällige Probleme?
- Wenden Sie solche Aspekte in ihrem Unterricht / in der Psychomotoriktherapie an? Wenn ja, konkret **wie / in welchen Situationen?**

3. Reflexion

- Ein zentrales Mittel selbstkonzeptförderlichen Unterrichts ist die Reflexion. **Fordern Sie Ihre Schülerinnen und Schüler auf**, über ihre eigenen Leistungen oder die des Teams nachzudenken, z.B. indem Sie Beobachtungsaufträge erteilen, die SuS auffordern mündlich oder schriftlich eigene (Teil-)ziele zu formulieren oder sie darüber nachdenken lassen, wie sich ihre Leistung verändert hat?
- **Wie** machen Sie das? In welchen konkreten Situationen?
- **Wie oft** pro Unterrichtslektion / Therapiestunde wenden Sie solche Aspekte der Reflexion an?

4. Feedback

- Ein zentrales Mittel selbstkonzeptförderlichen Unterrichts ist spezifisches Feedback. **Geben Sie den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen** zu ihren sportlichen Leistungen und Fortschritten, z.B. loben Sie Ihre SuS oft, geben sie präzise Feedbacks, achten Sie bei individuellen Rückmeldungen darauf, dass diese auf die individuellen Lernfortschritte abzielen?
- **Wie** machen Sie das? Können sie dafür konkrete Situationen beschreiben?
- **Wie oft** pro Unterrichtslektion / Therapiestunde geben Sie solche Feedbacks?

5. Individualisierung (Achtung: in Therapie bereits individualisiert!)

- Ein zentrales Mittel selbstkonzeptförderlichen Unterrichts ist die Individualisierung. **Bieten Sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur Differenzierung** der Aufgabenschwierigkeit, z.B. dürfen die SuS je nach Leistung

<p>oder Interesse an verschiedenen Stationen arbeiten, lassen Sie Ihre SuS Teilziele verfolgen, achten sie darauf, dass die SuS weder unter- noch überfordert sind?</p> <ul style="list-style-type: none">• Wie machen Sie das? Können sie konkrete Situationen beschreiben?• Wie oft pro Unterrichtslektion / Therapiestunde achten Sie auf eine solche Individualisierung?
<p>6. Individuelle Bezugsnorm</p> <ul style="list-style-type: none">• Kennen Sie den Begriff der «individuellen Bezugsnormorientierung»? Was verstehen Sie darunter? <i>Kurz wichtigste Aspekte erläutern (Fokus auf individuelle Lernfortschritte richten, soziale Vergleiche durch Unterrichtsinszenierung und das Lehrpersonenverhalten minimieren, transparente Beurteilungskriterien angeben, individuelle Lernziele berücksichtigen etc.).</i>• Wenden Sie solche Aspekte in Ihrem Unterricht / Therapiestunde an?
<p>7. Angstfreies Lernklima</p> <ul style="list-style-type: none">• Kennen Sie das Thema «angstfreies Lernklima»? Was verstehen Sie darunter? <i>Kurz wichtigste Aspekte erläutern (gegenseitige Akzeptanz fördern, respektvoller Umgang zwischen SuS und mit der Lehrperson, SuS nicht «blossstellen», konstruktiver Umgang mit Fehlleistungen).</i>• Inwiefern setzen Sie solche Aspekte in Ihrem Sportunterricht / Therapiestunde um?
<p>8. Dank und Unterschrift</p> <ul style="list-style-type: none">• Ganz herzlichen Dank für Ihre wertvolle Teilnahme!• Bitte unterschrieben Sie die Einverständniserklärung, falls Sie mit der Wiedergabe der von Ihnen gemachten Aussagen einverstanden sind.• <i>Aufnahmegerät ausschalten</i>

Einverständniserklärung des Befragten

Der/die Befragende sichert mir hiermit zu, die von mir gemachten Aussagen in meinem Sinne ausschliesslich zu Forschungszwecken anonym wieder- und nicht an Dritte weiterzugeben. Ich, _____ (persönlicher Code), bin damit einverstanden, dass meine Angaben in diesem Sinne zweckmässig verwendet werden.

Datum und Unterschrift: _____

Halbstrukturierter Interviewleitfaden (post)

Material: funktionsbereites Aufnahmegerät, Interviewleitfaden, Schreibpapier und -material

1. Begrüssung / Dank

- Danke, dass Sie sich für die Evaluation der Weiterbildung «Wie ich Kinder im Bewegungs- und Sportunterricht stark mache» zur Verfügung stellen.
- *Klären, ob das Interview elektronisch aufgezeichnet werden darf.*

2. Selbstkonzeptfördernder Sportunterricht – Wissen und Einstellung

- Es geht um persönlichkeitsfördernden/selbstkonzeptfördernden Sportunterricht / Psychomotoriktherapie. **Was wissen Sie** (nun **nach der Weiterbildung mehr**) zu dem Begriff? Was verstehen Sie darunter?
- Für wie **wichtig / realisierbar** halten Sie (nun **nach der Weiterbildung**) diesen Aspekt im Sportunterricht / in der Psychomotoriktherapie, beispielsweise im Vergleich mit der Förderung motorischer Kompetenzen?

3. Selbstkonzeptfördernder Sportunterricht – Anwendung

- Wie wenden Sie (nun **nach der Weiterbildung**) solche Aspekte in Ihrem Unterricht / in der Psychomotoriktherapie an?
- **Wie und wie oft** wenden Sie **Reflexion / selbstkonzeptförderndes Feedback / Individualisierung** in Ihrem Sportunterricht / Psychomotoriktherapie an?

4. Individuelle Bezugsnorm und Angstfreies Lernklima

- **Wenden Sie** solche Aspekte (nun **nach der Weiterbildung**) in Ihrem Unterricht / Therapiestunde (vermehrt) an? **Wie?**

5. Fazit zur Weiterbildung

- Inwiefern gestalten Sie aufgrund der Weiterbildung Ihren Sportunterricht / Psychomotoriktherapie insgesamt **selbstkonzeptfördernder**? Veränderung?
- Wovon konnten Sie in der Weiterbildung **am meisten profitieren**? Zeitumfang? Was hat Ihnen gefehlt / bräuchten Sie noch für eine nachhaltige Umsetzung?

6. Dank und Unterschrift

- Ganz herzlichen Dank für Ihre wertvolle Teilnahme! Bitte unterschreiben Sie die Einverständniserklärung, falls Sie mit der Wiedergabe der von Ihnen gemachten Aussagen einverstanden sind.
- *Aufnahmegerät ausschalten*

Einverständniserklärung des Befragten

Der/die Befragende sichert mir hiermit zu, die von mir gemachten Aussagen in meinem Sinne ausschliesslich zu Forschungszwecken anonym wieder- und nicht an Dritte weiterzugeben. Ich, _____ (persönlicher Code), bin damit einverstanden, dass meine Angaben in diesem Sinne zweckmässig verwendet werden.

Datum und Unterschrift: _____